Enseigner aux élèves doués et talentueux

Alberta
LEARNING

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Enseigner aux élèves doués et talentueux.

ISBN 0-7785-1345-9
Version anglaise : Teaching students who are gifted and talented

1. Éducation spéciale -- Alberta. 2. Enfants surdoués – Éducation -- Alberta. I. Titre.

LC3984.2.A3.A333 2002 371.9

Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.

Pour obtenir de plus amples renseignements, communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Alberta Learning
11160, avenue Jasper
Edmonton (Alberta) T5K 0L2
Tél. : (780) 427-2940 à Edmonton ou
Sans frais en Alberta en composant le 310-0000
Téléc. : (780) 422-1947
Courriel : DEF@edc.gov.ab.ca

Ce document est destiné aux personnes suivantes :

Élèves	
Enseignants	✓
Personnel administratif	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	

Copyright © 2002, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning, Alberta Learning, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2. Tous droits réservés. En vente par l'entremise du Learning Resources Centre, 12360 – 142e Rue, Edmonton, Alberta, T5L 4X9, téléphone : (780) 427-2767, télécopieur : (780) 422-9750.

Par la présente, le détenteur des droits d'auteur autorise toute personne à reproduire ce document, ou certains extraits, à des fins éducatives et sans but lucratif. La permission de traduire le matériel appartenant à une tierce partie devra être obtenue directement du détenteur des droits d'auteur de cette tierce partie.

103-07477/

Table des matières

Page

Introduction 1

Chapitre premier :
Administration des programmes destinés aux élèves doués et talentueux 3
- Législation 3
- Politiques et règlements d'Alberta Learning 4
- Administration des programmes par l'autorité scolaire 5
- Administration des programmes par l'école 12
- Conclusion 16

Chapitre 2 : La douance 17
- Le paradigme émergent 17
  - Définition de la douance selon Alberta Learning 18
- Concepts de la douance 20
  - Introduction 20
  - Sydney Marland 21
  - Joseph Renzulli 23
  - Howard Gardner 25
  - Robert Sternberg 29
  - Donald Treffinger 30
  - Françoys Gagné 31
  - Julian Stanley 32
  - John Feldhusen 33
  - George Betts 34

Chapitre 3 : L'identification 35
- Vers une méthode d'identification inclusive 35
- Lignes directrices concernant la méthode d'identification inclusive 36
- Indicateurs permettant de reconnaître les caractéristiques intellectuelles et affectives 39
  - Caractéristiques intellectuelles 39
  - Caractéristiques affectives 44
  - Caractéristiques du leadership 48
- Caractéristiques et comportements des jeunes élèves doués et talentueux 49
- Préoccupations liées aux forces qui caractérisent la douance 50
  - Asynchronie 51
  - Difficultés à reconnaître certains élèves doués en classe 52
  - Orientation et counselling 53
- Collecte et consigne de données de tous genres 55
  - Tests 56
  - Échelles de notation ou recommandations 60
  - Productions et réalisations 62
  - Renseignements sur le rendement en classe 65

- Caractéristiques des populations mal desservies et méthodes d'identification de ces populations 85
  - Filles douées 85
  - Élèves doués ayant des troubles d'apprentissage 86
  - Sous-performants doués 88
  - Problèmes de comportement 89
  - Statut minoritaire 90
  - Déficiences physiques et(ou) sensorielles 92
  - Surdoués 92
- Conclusion 93
- Ressources concernant les méthodes d'identification 94

Chapitre 4 : Caractéristiques des élèves doués en arts visuels et en arts de la scène 95
- Lignes directrices relatives à l'identification des élèves doués en arts visuels et en arts de la scène 96
- Douance en arts visuels 97
  - Déterminer la douance en arts visuels 97
  - Méthodes de sélection et d'identification 98
  - Stratégies favorisant le développement des arts visuels en classe 99
- Douance en musique 100
  - Déterminer la douance musicale 101
  - Stratégies favorisant le développement de la musique en classe 102
- Douance en art dramatique 105
  - Inventaires et tests 106
  - Stratégies favorisant le développement de l'art dramatique en classe 106
- Talent d'ordre psychomoteur ou kinesthésique 108
  - Caractéristiques de l'athlète doué 108
  - Incidences sur l'enseignement 109
  - Mouvements de danse 111
- Modification du programme d'études – Stratégies différenciées pour les beaux-arts en classe 115
  - Étude autonome 115
  - Collaboration entre les pairs 115
  - Centres d'apprentissage 116
  - Journal quotidien et carnets 116
  - Informatique 117
- Occasions d'enrichissement en beaux-arts 117
  - Cours privés et tuteurs 117
  - Artiste résident 118
  - Programmes de mentorat 118
  - Équivalence de cours 119
  - Galeries d'art et musées 119
  - Centres artistiques communautaires 119
  - Camps spécialisés dans les arts 120
  - Programmes d'été et cours du samedi 120
  - Écoles d'enseignement spécialisé dans les beaux-arts 120
  - Arts Propel et Project zero (Howard Gardner, Harvard University) 121

Chapitre 5 : Stratégies de planification et d'enseignement 123
– Modification du programme d'études 126
Stratégies d'enseignement 130

Annexes 193

Bibliographie 255

INTRODUCTION

Tous les élèves possèdent des points forts – qu'ils soient d'ordre intellectuel (la pensée) ou affectif (les sentiments) – et chacun d'eux devrait avoir la possibilité de donner le meilleur rendement possible dans tous les aspects du programme d'études. Cependant, en raison d'habiletés remarquables, certains élèves sont capables de donner un rendement exceptionnel. Les élèves doués et talentueux possèdent des caractéristiques et des besoins qui sont à la fois semblables et différents de ceux des autres élèves. Les caractéristiques, les talents et les besoins varient d'un élève à l'autre. En raison d'une telle diversité, les élèves doués et talentueux ont des besoins spéciaux en matière d'éducation. Il importe donc que l'on réponde à ces besoins, tant à la maison qu'à l'école.

Selon les théoriciens contemporains, la douance est un potentiel polyvalent et multidimensionnel de création, qui tient compte des talents et des réalisations d'une personne pendant une période prolongée. Il a été prouvé que les élèves susceptibles d'adopter des comportements de douance nécessitent la mise en place de programmes et des services éducatifs particuliers, qui dépassent ceux offerts par la programmation régulière dans le but de leur permettre de se réaliser et d'apporter leur contribution à la société.

Parmi les interventions pédagogiques destinées aux élèves doués et talentueux, notons un milieu propice à l'apprentissage, des choix de programmes et de services efficaces, des programmes d'études répondant à différents besoins ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces.[1]

Voici les objectifs d'une démarche contemporaine concernant l'éducation des élèves doués.[2]

- Promouvoir les efforts délibérés et systématiques déployés dans les écoles pour identifier, reconnaître, combler et améliorer le développement des forces, des talents et des intérêts soutenus des élèves et du personnel.
- Appuyer les tentatives des écoles visant à créer et à maintenir une culture qui valorise, favorise et récompense l'excellence.

---

[1] Adaptation de : *Position paper of the gifted and talented education council of the Alberta Teachers' Association* (p. 5), par le Gifted and Talented Education Council de l'Alberta Teachers' Association, Edmonton, Alberta : Gifted and Talented Education Council de l'Alberta Teachers' Association, 1994.

[2] Tiré de : *Programming for giftedness — a contemporary view* (p. 6), Volume I de la série *Programming for giftedness*, de D. J. Treffinger et M. R. Sortore, Sarasota, Floride : Center for Creative Learning, Inc., 1992.

- Guider le personnel de l'école dans ses efforts visant à créer, appuyer et rehausser un climat propice à l'innovation ainsi que la reconnaissance et le perfectionnement des talents parmi les élèves et le personnel.
- Préconiser et appuyer les démarches continues des écoles visant à reconnaître l'individualité et à promouvoir une pensée, un apprentissage et un rendement de niveau supérieur chez les élèves et le personnel, et encourager l'autodétermination.
- Promouvoir le perfectionnement professionnel continu afin de permettre aux éducateurs d'améliorer leurs habiletés à reconnaître et à enrichir les forces et les talents des élèves.
- Appuyer et rehausser l'emploi efficace des ressources communautaires pour augmenter les occasions d'apprentissage et l'enrichissement de tous les élèves.
- Encourager tous les membres du personnel à prendre conscience des caractéristiques pédagogiques, personnelles, sociales et affectives ainsi que des besoins associés à la douance et à réagir positivement et efficacement lorsque de tels besoins sont exprimés par leurs élèves.
- Favoriser, dans les écoles, les discussions et des mesures continues qui mèneront à des visions audacieuses de leurs objectifs et la réalisation de ces derniers.

Ce guide présente de l'information aidant à faire vivre aux élèves doués et talentueux des expériences d'apprentissage réussies. Il aidera également les enseignants à déterminer les forces, les intérêts et les besoins propres à chaque apprenant. Les enseignants pourraient se servir de cette information dans le cadre de la préparation quotidienne des cours.

CHAPITRE PREMIER : ADMINISTRATION DES PROGRAMMES DESTINÉS AUX ÉLÈVES DOUÉS ET TALENTUEUX

Ce chapitre donne aux administrateurs d'écoles et aux autorités scolaires une orientation leur permettant d'offrir les programmes éducatifs nécessaires et appropriés pour les élèves doués et talentueux.

Par l'entremise de la *School Act*, ainsi que des politiques et des règlements sur l'éducation, le gouvernement de l'Alberta exige que les autorités scolaires de l'Alberta assument la responsabilité de l'éducation des élèves ayant des besoins spéciaux. Selon le *Guide de l'éducation pour les élèves ayant des besoins spéciaux* (Alberta Education, 1997), les élèves doués et talentueux figurent parmi les élèves ayant des besoins spéciaux. Des références précises concernant la responsabilité d'offrir une programmation éducative appropriée sont citées ci-dessous.

*L'éducation des élèves doués et talentueux exige que l'on prenne conscience du caractère réel et légitime de leurs différences… Comme tous les autres élèves, leurs expériences éducatives doivent répondre à leurs besoins.***

Van Tassel-Baska, 1981, p. 5

** Traduction libre

LÉGISLATION

La *School Act**(1988) stipule que :

> Tout enfant d'âge scolaire a droit à un programme d'enseignement durant l'année scolaire en cours (article 3 [de la *School Act*]).

L'élève qui requiert un programme d'adaptation scolaire a droit à un programme approprié à ses besoins, à son âge et à son niveau de rendement scolaire.

> Il incombe aux conseils scolaires d'assurer l'éducation des élèves résidants, y compris ceux ayant des besoins spéciaux (article 28 [de la *School Act*]).

> Il incombe aux conseils scolaires de déterminer si un élève a besoin de suivre un programme d'adaptation scolaire (article 29 [de la *School Act*]).
>
> Selon les caractéristiques du comportement, de la communication, de l'intellect, de l'apprentissage ou les caractéristiques physiques d'un élève, ou encore un ensemble de ces caractéristiques, un conseil scolaire peut décider que ledit élève requiert un programme d'adaptation scolaire (article 29(1) [de la *School Act*]).

* Les extraits de la *School Act* ne font pas l'objet d'une traduction officielle. En cas de divergence d'interprétation, le texte original anglais est déterminant.

POLITIQUES ET RÈGLEMENTS D'ALBERTA LEARNING

Le mandat d'Alberta Learning consiste à faire en sorte que les élèves de l'Alberta aient la possibilité d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour devenir des citoyens autonomes, responsables et bienveillants qui apportent leur contribution à la société. Pour réaliser ce mandat, le Ministère élabore et administre des lois, des règlements et des politiques en ce qui a trait à la gestion, au financement et à la mise en œuvre de l'éducation en Alberta.

- L'expression « élèves ayant des besoins spéciaux » désigne :
  - les élèves décrits à le chapitre 29(1) de la loi nécessitant des programmes d'adaptation scolaire en raison de leurs caractéristiques sur le plan du comportement, de la communication, de l'intellect, de l'apprentissage ou sur le plan physique, ou
  - les élèves ayant besoin de services de santé spécialisés, ou
  - les élèves doués et talentueux.

  (Voir la politique 1.6.2 d'Alberta Learning.)

- Les autorités scolaires doivent :
  - identifier, évaluer et placer les élèves doués et talentueux;
  - élaborer et mettre en œuvre des plans d'intervention personnalisés (PIP);
  - évaluer le progrès de chaque élève doué et talentueux.

  (Voir la politique 1.6.2 d'Alberta Learning.)

- Les autorités scolaires doivent s'assurer que les élèves ayant des besoins exceptionnels suivent des programmes d'adaptation scolaire adéquats, ont accès à un milieu le plus favorable possible et qui répond à leurs besoins, ont régulièrement l'occasion d'entrer en interaction avec leurs pairs, peuvent jouir de la vie scolaire et participer aux activités communautaires et ont accès à des cours et à des services spécialisés, s'il le faut. (Voir la politique 1.6.1 d'Alberta Learning.)

- Les autorités scolaires doivent élaborer, tenir à jour et mettre en œuvre des politiques et des procédures écrites concernant les programmes éducatifs destinés aux élèves ayant des besoins spéciaux, conformément aux politiques et aux procédures provinciales. (Voir la politique 1.6.2 d'Alberta Learning.)

Le présent chapitre décrit de quelles façons les autorités scolaires et les écoles peuvent réaliser le mandat formulé par Alberta Learning pour répondre aux besoins des élèves doués et talentueux.

ADMINISTRATION DES PROGRAMMES PAR L'AUTORITÉ SCOLAIRE

Les autorités scolaires doivent exercer une direction qui assurera une programmation éducative adaptée aux besoins des élèves doués et talentueux. Pour y parvenir, un effort de planification faisant appel à tous les membres du comité du programme d'études est essentiel. Il existe de nombreux processus de planification pour seconder les administrateurs dans l'élaboration de programmes appropriés à leurs élèves. Une recherche bibliographique (Cox et al.,1989; Feldhusen et al., 1989; Gallagher et Gallagher, 1994; Kitano et Kirby, 1986; Treffinger et Sortore, 1992; Van Tassel-Baska, 1981; Van Tassel-Baska et al., 1988) révèle de nombreux éléments essentiels à la planification de programmes destinés aux élèves doués et talentueux. Ces éléments portent sur les questions suivantes :

QUI, à l'échelle de l'autorité scolaire, devrait participer à la planification des programmes visant à combler les besoins des élèves doués et talentueux?

Comme première étape, les administrateurs de l'autorité scolaire pourraient former un comité composé de personnes ayant un intérêt, une expertise ou une responsabilité en matière d'éducation des élèves doués et talentueux. Même si la composition du comité peut différer d'une autorité scolaire à l'autre, le comité doit être assez varié pour représenter tous ceux qui participent à l'éducation des élèves dans l'autorité scolaire.

Par exemple, le comité de planification pourrait être composé des personnes suivantes :

- administrateurs de l'autorité scolaire;
- directeurs d'école;
- enseignants;
- conseillers;
- bibliothécaires chargés des services internes ou spécialistes des médias;
- psychologues scolaires;
- spécialistes en éducation des élèves doués et talentueux;
- spécialistes en élaboration des programmes;
- représentants du conseil scolaire;
- parents;
- élèves;
- membres de la communauté;
- représentants universitaires.

Former un comité assez petit pour qu'il soit facile à gérer en ce qui concerne la communication, l'horaire et les occasions de participation, mais assez grand pour qu'il puisse représenter les intérêts et les préoccupations de l'autorité scolaire et que la charge de travail y soit équitablement distribuée. Un grand comité peut être divisé en sous-comités[3].

COMMENT faire démarrer les activités d'un comité de planification?

Une fois le comité formé, les membres doivent en déterminer le but et les objectifs. Il leur incombe de réviser la *School Act* actuelle ainsi que les politiques et les lignes directrices existantes d'Alberta Learning. Ils doivent également examiner la vision et le mode de pensée de l'autorité scolaire, car le mode de pensée et le but du comité doivent y correspondre. Les objectifs du comité seront élaborés à partir de la vision de l'autorité scolaire.

Voici certains objectifs possibles :

- examiner ce qui existe actuellement pour les élèves doués et talentueux;
- procéder à une évaluation des besoins éducatifs pour déterminer le nombre d'élèves à desservir éventuellement, des attitudes des enseignants envers les élèves doués et talentueux, des types de douance à gérer, des ressources disponibles et le genre de formation dont le personnel aura besoin pour mettre en œuvre un programme;
- formuler une définition de « doué et talentueux » qui cadre avec celle de la province (voir le chapitre 2, p. 17);
- élaborer un procédé d'identification (voir le chapitre 3, p. 35 à 37;
- suggérer des choix administratifs ou organisationnels pour les besoins de mise en œuvre du programme;
- explorer et choisir des options de programmes;
- tenir compte du financement et des ressources de soutien (personnes, matériel);
- élaborer un plan d'évaluation pour la prestation des programmes de l'autorité scolaire;

[3] Tiré de : *A Process approach to planning for contemporary programming*, Volume II de la série *The Programming for giftedness* (p. 21, 22, 23), de D. J. Treffinger et M. R. Sortore, Sarasota, Floride : Center for Creative Learning, Inc., 1992.

- ébaucher un modèle de PIP ainsi qu'un ensemble de critères permettant d'en évaluer la qualité;
- renforcer l'appui pour l'éducation des élèves doués et talentueux;
- fournir un plan de perfectionnement professionnel;
- élaborer un plan de mise en œuvre indiquant les écoles participantes ainsi que l'année, l'ordre des étapes que le conseil suivra pour exécuter le programme et l'échéancier nécessaire au comité pour atteindre ses objectifs.

Au besoin, l'autorité scolaire peut nommer un coordonnateur pour gérer et diriger le travail du comité et assurer son fonctionnement efficace. Ces objectifs doivent être considérés comme des lignes directrices et ne sont pas normatifs. Il incombe à chaque autorité scolaire de trouver le processus qui conviendra le mieux à ses propres besoins et optimisera les ressources disponibles.

Les autorités scolaires gagneront peut-être à partager leur expertise, leurs ressources, leurs modèles de programmes et leurs expériences en matière de planification pour les élèves doués et talentueux. De cette façon, l'éventail des possibilités pourrait s'élargir.

QUELS sont les choix administratifs et organisationnels relatifs à la programmation destinée aux élèves doués et talentueux?

Plusieurs choix organisationnels sont apparus en ce qui concerne l'éducation des élèves doués et talentueux. Chacun d'eux possède des avantages et des inconvénients fondés sur des visions philosophiques, sur l'acceptation par les élèves, les parents, les communautés et les enseignants, la démographie, la rentabilité et les ressources disponibles. Les autorités scolaires peuvent choisir d'offrir une variété ou une combinaison de ces choix afin de présenter un éventail de possibilités convenant aux divers besoins de la population scolaire douée et talentueuse.

Les choix administratifs ou organisationnels comprennent ce qui suit.

- Dans la salle de classe régulière :
  - un programme particulier au sein d'une classe régulière. L'élève reçoit un programme personnalisé élaboré dans le *Plan d'intervention personnalisé* (PIP). Voir les stratégies de différentiation au Chapitre 5, p. 127.

- Dans une communauté scolaire (comprenant la salle de classe régulière mentionnée ci-dessus) :
  - un conseiller pédagogique ou un spécialiste – un enseignement personnalisé est offert avec l'aide d'un spécialiste en éducation pour les enfants doués;
  - le regroupement – groupement de plusieurs élèves doués dans une même classe pour qu'ils vivent des expériences d'apprentissage appropriées et adaptées;
  - une salle de retrait – les élèves quittent régulièrement la salle de classe pour recevoir un enseignement modifié;
  - le placement pour l'apprentissage accéléré dans une matière précise – les élèves sont placés dans une classe de niveau scolaire plus élevé pour étudier une certaine matière de façon intensive;
  - le groupement de classes à années multiples – les élèves sont regroupés dans une classe comptant au moins deux années scolaires différentes;
  - les classes d'intérêts – les élèves assistent à des cours où l'on aborde des sujets de manière approfondie, ou des sujets autres que ceux du programme régulier, ex. : des séminaires;
  - un programme communautaire de mentorat – les élèves collaborent individuellement avec des membres de la communauté dans des domaines d'intérêts spécifiques (voir Chapitre 5, p. 183 à 188);
  - un programme plus avancé ou le baccalauréat international – les élèves suivent des cours universitaires pendant qu'ils fréquentent l'école secondaire (voir Chapitre 5, p. 190-191);
  - des classes spéciales – le regroupement de plusieurs élèves doués et talentueux dans une seule classe, dans la mesure du possible selon un horaire fixe (temps partiel chaque semaine ou temps plein).
- À l'extérieur de la communauté scolaire :
  - une école spécialisée, ex. : école à charte – les élèves sont placés dans un cadre collectif et une programmation personnalisée et adaptée leur est offerte;
  - une école d'enseignement spécialisé – les élèves reçoivent un enseignement spécialisé conformément au programme alternatif offert par l'école, ex. : beaux-arts;
  - des programmes d'été – les élèves assistent à des cours offerts par divers établissements comme les universités, les collèges, les écoles techniques et les musées.

Il n'y a pas un seul choix qui répondra aux différents besoins de tous les élèves doués et talentueux. Le fait d'offrir différents choix de programmes augmente la flexibilité quant à l'accès de chaque élève aux

meilleures possibilités éducatives. Les besoins de chacun peuvent changer et exiger d'autres programmes. Tout élève identifié comme doué et talentueux disposera d'un plan d'intervention personnalisé pour orienter la planification de son programme et son placement. (Pour plus de renseignements sur les PIP, consulter le document *Plan d'intervention personnalisé*, aux pages 75 à 83. Vous y trouverez des échantillons de PIP.)

QUELS éléments doit-on considérer pour le perfectionnement professionnel?

Les administrateurs de l'autorité scolaire doivent s'assurer que les enseignants et les administrateurs de l'école sont conscients du mode de pensée et des objectifs de l'autorité scolaire concernant l'éducation des élèves doués et talentueux. Dans le but d'aider le personnel de l'école à satisfaire aux exigences de l'autorité scolaire, on doit mettre en place un soutien relatif au perfectionnement professionnel.

Éléments à considérer :

- avoir une personne responsable pour mettre en œuvre et coordonner le perfectionnement professionnel;
- obtenir le financement nécessaire pour le perfectionnement professionnel (congés pour activités professionnelles, ateliers, honoraires des consultants, matériel, etc.);
- présenter des modèles de formation en cours d'emploi (ateliers, journées pédagogiques, groupes d'étude, conférences, cours universitaires crédités, consultation avec le personnel de soutien, échange d'expertise dans l'école, etc.);
- établir un échéancier pour répondre aux besoins identifiés de perfectionnement;
- élaborer des processus d'évaluation pour s'assurer que le perfectionnement professionnel correspond aux besoins changeants de l'autorité scolaire.

Chaque autorité scolaire devrait envisager un plan structuré de perfectionnement professionnel qui reflète les facteurs ci-dessus.

COMMENT les programmes seront-ils évalués?

Le plan d'évaluation de l'autorité scolaire détermine dans quelle mesure les objectifs permettant de répondre aux différents besoins des

élèves doués et talentueux sont atteints. Le processus d'évaluation et les résultats cerneront les domaines de réussite et formeront la base des recommandations d'amélioration. Une évaluation efficace comprend ce qui suit :

- inclure les composantes de l'évaluation dans la première élaboration du programme. L'objectif de l'évaluation devrait être clairement compris par tous les participants avant que commence le processus d'évaluation;
- énumérer clairement les buts et les objectifs qui déterminent le type de données à recueillir;
- rassembler des données continues qui fournissent de l'information utile à la prise de décisions, qu'elle soit formative ou sommative;
- tenir compte de tous les aspects comme l'identification, les choix de programmes, les résultats des élèves, les ressources, le perfectionnement professionnel, etc. De plus, tenir compte des préoccupations des différents participants : élèves, parents, enseignants et administrateurs;
- recueillir les suggestions des élèves, des parents, des enseignants, des administrateurs de l'école et de l'autorité scolaire, des spécialistes ainsi que des membres du conseil et de la communauté conformément à leurs domaines de participation;
- désigner les personnes responsables de la coordination et du processus d'évaluation;
- établir des échéanciers;
- communiquer l'information et les résultats à tous les intervenants;
- s'engager à se servir de l'information pour améliorer la programmation.

Il existe plusieurs modèles d'évaluation pouvant s'appliquer à la programmation des élèves doués et talentueux. Pour plus de renseignements, les autorités scolaires peuvent se reporter à Callahan (1993), Davis et Rimm (1989), Maker (1986), Renzulli (1994) et Treffinger et Sortore (1992).

*... chercher et appliquer des solutions en vue de combler les besoins des élèves doués [devrait se faire] en même temps que de tenter de combler les besoins de tous les élèves.**

Sapon-Shevin, 1996, p. 198

* Traduction libre

COMMENT mettre en place le soutien nécessaire à la préparation de programmes à l'intention des élèves doués et talentueux?

Les administrateurs de l'autorité scolaire doivent s'assurer que la programmation pour la douance fait partie intégrante du plan éducatif global du conseil scolaire et qu'elle n'est pas uniquement une composante additive et séparée.

Voici comment les autorités scolaires peuvent renforcer le soutien aux projets de programmation à l'intention des élèves doués et talentueux :

- partager avec les parents et la communauté l'engagement envers le rehaussement de l'éducation pour les différents besoins de tous les élèves, y compris ceux des élèves doués et talentueux;
- faire réaliser et comprendre que le fait de combler les besoins spéciaux des élèves profite à tous les autres élèves;
- veiller à ce que les parents et les autres membres de la communauté prennent part au processus de planification visant à répondre aux besoins des élèves doués et talentueux;
- encourager la participation des parents et de la communauté en tant que bénévoles, mentors, commanditaires d'excursions, conférenciers invités, etc.;
- promouvoir la participation des enseignants, des parents et des membres de la communauté dans l'évaluation de la programmation pour les élèves doués et talentueux;
- collaborer avec les universités pour s'assurer que les stratégies d'enseignement destinées aux élèves doués et talentueux deviennent un élément essentiel des programmes généraux de formation des enseignants. Ainsi, l'enseignant d'une classe régulière développera les habiletés nécessaires pour modifier son enseignement selon les besoins particuliers des élèves, y compris ceux des élèves doués et talentueux.

COMMENT les élèves identifiés comme doués et talentueux sont-ils signalés à Alberta Learning?

Les autorités scolaires sont tenues de signaler à l'Educational Information Exchange d'Alberta Learning le nombre d'élèves identifiés comme doués et talentueux. Les lignes directrices concernant les principes de signalisation sont présentées annuellement aux autorités scolaires dans le *Student Information System User's Guide*. Le code 80 correspond aux élèves identifiés comme étant doués et talentueux. Ce code doit apparaître sur la liste des élèves ayant des besoins spéciaux légers/moyens.

COMMENT les programmes à l'intention des élèves doués et talentueux sont-ils financés?

Le financement pour les élèves éprouvant des difficultés qualifiées de légères à moyennes et pour ceux qui sont doués et talentueux est compris dans le financement de l'éducation de base. Les autorités scolaires et les écoles doivent utiliser la portion de ce financement attribuée à l'adaptation scolaire pour fournir des programmes et des services aux élèves doués et talentueux.

On s'attend à ce que les autorités scolaires mettent en commun tous les fonds pour l'adaptation scolaire et les réaffectent aux écoles de façon appropriée afin d'appuyer les programmes et les services pour les élèves, selon leurs besoins. Ils ne sont toutefois pas tenus d'allouer les fonds selon les mêmes conditions qu'ils les reçoivent d'Alberta Learning. Étant donné que les frais par élève peuvent varier considérablement, il incombe au conseil scolaire de s'assurer que les fonds pour l'adaptation scolaire sont alloués équitablement.

ADMINISTRATION DES PROGRAMMES PAR L'ÉCOLE

À l'école, les dispositions concernant les élèves doués et talentueux doivent être conformes à la planification en vigueur dans l'autorité scolaire. Chaque école est une communauté unique d'apprenants qui s'efforce de créer le meilleur milieu éducatif pour tous ses membres. Les questions suivantes pourront servir à orienter les écoles dans ce processus.

*Assurez-vous de partager l'information sur le programme pour élèves doués dans le contexte de la satisfaction des besoins de tous les élèves de l'école, et de développer un appui pour toutes ses activités comme vous le feriez pour tout autre programme qui encourage l'excellence dans votre école.**

Hultgren, 1990, p. 7

* Traduction libre

QUELLES mesures l'école doit-elle prendre pour répondre aux besoins des élèves doués et talentueux?

Il incombe aux administrateurs de l'école d'orienter clairement la façon dont l'école répondra aux besoins des élèves doués et talentueux. Cette orientation sera conforme aux politiques formulées par Alberta Learning et l'autorité scolaire. Chaque école devrait avoir un énoncé de vision exprimant son engagement à combler les différents besoins des élèves, y compris ceux des élèves doués et talentueux. Dans plusieurs écoles, cet énoncé est élaboré en collaboration avec le personnel, les parents et la communauté dans le cadre du plan scolaire annuel. Les écoles pourront peut-être ensuite :

- assigner un responsable de la coordination des programmes à l'intention des élèves doués et talentueux, ex. : enseignant, enseignant-ressource, conseiller pédagogique, administrateur de l'école;
- identifier les élèves doués et talentueux (voir Chapitre 3, p. 35);
- préparer un PIP pour ces élèves en mettant en œuvre une programmation personnalisée pour répondre aux besoins des élèves, ex. : modèles, stratégies (voir les chapitres 3, 4 et 5);
- évaluer les ressources et le soutien destinés aux enseignants;
- offrir des occasions de perfectionnement professionnel;
- évaluer le progrès de chaque élève dans le cadre du PIP;
- évaluer, à l'échelle de l'école, différents choix de programmes à l'intention des élèves doués et talentueux;
- planifier l'amélioration continue;
- souligner les réussites;
- communiquer avec les parents, les membres de la communauté et l'autorité scolaire dans le cadre du rapport annuel de l'école.

OÙ l'école obtiendra-t-elle le soutien nécessaire à la mise en œuvre des programmes destinés aux élèves doués?

Les écoles peuvent recevoir un soutien de diverses sources :

- personnel de soutien de l'autorité scolaire (experts en douance, psychologues, spécialistes, spécialistes des programmes, spécialistes des médias);
- universités et collèges;
- centres de ressources de l'autorité scolaire, ex. : bibliothèques publiques, musées, bibliothèques spécialisées;
- parents;
- communauté, ex. : agences commerciales, professionnels, associations;
- expertise de l'élève;
- ressources électroniques, ex. : Internet;
- centres culturels, ex. : orchestres symphoniques, galeries d'art, groupes ethniques.

COMMENT l'école collaborera-t-elle avec les parents et la communauté?

Les parents et les membres de la communauté devraient être vus comme des partenaires actifs dans l'éducation des élèves doués et talentueux. Voici comment l'école peut œuvrer avec les parents et les membres de la communauté :

- tenir les parents et les membres de la communauté au courant des dispositions et de la programmation destinées aux élèves ayant des besoins spéciaux;
- sensibiliser les parents : apprendre des parents et avec eux;
- inviter les parents à siéger aux comités consultatifs;
- demander aux parents et aux membres de la communauté de faire part de leur expertise en organisant des projets individuels, des activités dirigées par un mentor, des groupes d'intérêts particuliers, des excursions, des conférences, etc.;
- informer les parents et les membres de la communauté des ressources de soutien disponibles (counselling, associations, documentation, etc.).

QUELLES sont les caractéristiques souhaitables des enseignants des élèves doués et talentueux?

L'enseignant est l'un des éléments importants de l'éducation de tous les élèves, y compris des élèves doués et talentueux. Les points suivants sont les caractéristiques d'un enseignant susceptible de réussir auprès des élèves doués (Feldhusen et al., 1989; Hultgren, 1990; Kitano et Kirby, 1986) :

- est très bien informé sur l'enseignement et l'apprentissage;
- est un apprenant perpétuel et enthousiaste, avec un désir pour la croissance intellectuelle;
- est sûr de lui et ne se sent pas menacé par les personnes qui apprennent rapidement;
- fait preuve de souplesse, prend des risques créatifs et fait preuve de tolérance envers l'ambiguïté;
- recherche l'excellence chez soi et autrui;
- entretient des rapports intuitifs et émotifs avec les élèves;
- a le sens de l'humour;

- anime aussi bien que dirige l'apprentissage;
- possède une vaste connaissance de base et des domaines d'expertise particuliers;
- croit en l'importance des différences individuelles et les comprend;
- est positif;
- est bien organisé et méthodique.

QUELLES activités de perfectionnement professionnel peuvent être organisées à l'école?

Le perfectionnement professionnel est un élément essentiel de la programmation efficace pour les élèves doués et talentueux. Il devrait être offert non seulement au personnel de l'école, mais aux parents et aux membres de la communauté, et surgir à la fois des besoins individuels et de ceux de l'ensemble de l'école et de la communauté. Les activités de perfectionnement professionnel sont élaborées dans le cadre du plan d'amélioration de l'école et peuvent prendre différentes formes :

- tirer profit des forces et de l'expertise du personnel;
- utiliser ce guide comme outil de sensibilisation;
- faire appel à des spécialistes, tels que des conseillers pédagogiques;
- diffuser les ressources par le coordonnateur de l'autorité scolaire;
- recueillir de l'information à partir de vidéos, de livres, d'articles, etc.;
- donner l'occasion aux enseignants d'élaborer des plans et de collaborer;
- assister à des conférences sur les élèves doués et talentueux comme celle de la Society for the Advancement of Gifted Education (SAGE);
- devenir membre d'associations professionnelles, telles que le Gifted and Talented Education Council (GTEC) de l'Alberta Teachers' Association;
- s'abonner à des revues professionnelles comme *Roeper Review* et *Gifted Child Today*;
- suivre la formation sur place offerte par l'autorité scolaire, les universités, les associations, etc.;
- participer aux activités de l'école, telles que les journées pédagogiques, les sessions à l'heure du dîner, les groupes d'études, etc.

CONCLUSION

La responsabilité de créer le contexte ou les conditions nécessaires pour répondre aux besoins des élèves doués et talentueux revient à l'autorité scolaire et à chaque école de l'Alberta. Le processus est complexe et stimulant en raison de la nécessité de faire appel à la participation d'un nombre représentatif d'intervenants et à la diversité des élèves, des enseignants, des administrateurs et des ressources disponibles. Ce guide vise à présenter aux éducateurs des lignes directrices utiles afin d'élaborer des programmes et des stratégies permettant de relever ce défi.

CHAPITRE 2 : LA DOUANCE

Ce chapitre a pour but de présenter des perspectives vastes et conceptuelles liées aux définitions de « douance » et de « talent », définitions qui sont en constante évolution.

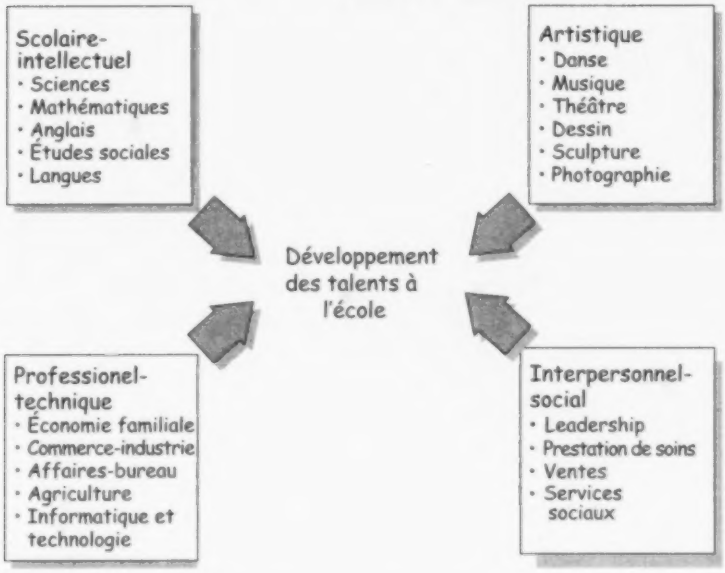
LE PARADIGME ÉMERGENT

La signification des termes « douance » et « talent » varie. La définition de douance est liée à la culture et correspond aux dimensions que celle-ci valorise (Gallagher, 1985).

Traditionnellement, la douance a été associée à un quotient intellectuel élevé, simple index quantitatif ou seuil de mesure. Vers la fin des années 1960, on a commencé à s'intéresser au talent artistique, à la créativité et à certaines aptitudes scolaires. Puis, dans les années 1980, la préoccupation croissante pour le domaine affectif, l'intelligence multiple et l'épanouissement des talents a élargi davantage la conception de la douance. Au cours des 30 dernières années, l'opinion de la société à l'égard des habiletés et des talents humains s'est considérablement développée (Treffinger et Sortore, 1992).

Le paradigme émergent considère la douance comme ayant des formes multiples. Il la perçoit également comme diagnostique, liée au développement et axée sur le processus plutôt que stable, immuable et équivalente au résultat d'un test d'intelligence. Dans ce paradigme émergent, l'identification de la douance repose sur le rendement plutôt que sur les résultats des évaluations. Il reconnaît la nature et l'importance des dons et des talents dans les domaines artistiques, professionnels, interpersonnels-sociaux, psychomoteurs et scolaires-intellectuels. L'une des croyances fondamentales veut que le contexte soit essentiel à l'épanouissement de la douance et du talent, qui risquent de n'être ni exprimés ni développés sans intervention ou occasions particulières.

Domaines de dépistage des talents[4]



Aux fins de ce guide, les termes « doués » et « talentueux » sont employés de façon interchangeable. Le terme « élève prometteur » fait référence aux apprenants qui, pour diverses raisons, n'ont pas encore démontré leurs dons et talents au moyen de procédés diagnostiques.

DÉFINITION DE LA DOUANCE SELON ALBERTA LEARNING

Compte tenu du paradigme émergent dans le domaine de l'éducation des élèves doués, Alberta Learning a adopté la définition suivante :

> La douance est une aptitude ou un rendement exceptionnel à l'égard d'un large éventail d'habiletés dans un ou plusieurs de ces domaines :
> - l'aptitude à l'intelligence générale
> - l'aptitude scolaire
> - la pensée créatrice
> - les relations sociales
> - l'aptitude musicale
> - les talents artistiques
> - les talents kinesthésiques.

[4] Tiré de : *Talent identification and development in education (TIDE)* (p. 14), de J. F. Feldhusen, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, 1992.

L'aptitude intellectuelle générale se caractérise par la capacité d'acquérir de l'information rapidement et de penser de façon abstraite. Les élèves ayant une aptitude intellectuelle générale ont de la facilité à comprendre les faits et retiennent facilement ce qu'ils ont appris. Par conséquent, ils acquièrent un vocabulaire riche et possèdent un vaste bagage d'informations générales. En plus de cette capacité, ces élèves manifestent de l'intérêt pour les principes généraux ou pour la « raison ou la façon dont les choses fonctionnent ». Ils sont capables d'être très absorbés par ce qu'ils font. Les tâches routinières les ennuient facilement. Certains élèves doués intellectuellement peuvent être perfectionnistes ou extrêmement sensibles sur le plan émotif. Il est plus facile d'identifier ces élèves au moyen de mesures psychométriques comme les tests d'intelligence. Ces élèves tirent profit d'un mélange de cours accélérés, d'activités de raisonnement enrichies et d'activités de recherche indépendantes.

Les élèves montrant des aptitudes scolaires spécifiques sont excellents dans une matière en particulier, comme les mathématiques. Il est plus facile de cerner ces élèves à l'aide de tests portant sur une matière enseignée à des niveaux supérieurs. Ils ont la possibilité de suivre des cours accélérés dans une matière précise et d'effectuer des recherches dans leurs domaines de prédilection.

La pensée créatrice est l'habileté de trouver de nombreuses idées possibles dans des situations données. On reconnaît les élèves ayant ce don particulier grâce à la mesure de leurs aptitudes pour le raisonnement divergent qui évalue la fluidité, la flexibilité et l'originalité de leurs idées. Ces élèves bénéficient d'occasions d'exercer leur créativité dans la résolution de problèmes et de programmes comme *Future Problem-Solving* et *Odyssey of the Mind.*

Les élèves qui font preuve de talent sur le plan des relations sociales ont des aptitudes en matière de leadership et de communication interpersonnelle. On les identifie plus facilement en observant leur interaction dans des situations sociales. Ces élèves tirent profit d'occasions où ils peuvent exercer l'interaction sociale comme les discussions organisées, les procès fictifs et les simulations de débats parlementaires.

L'aptitude musicale et l'intelligence sont étroitement liées. Les élèves doués en musique ont une intense admiration et passion pour cette discipline. La méthode d'identification porte sur l'exécution, la composition et l'appréciation, car ces éléments touchent aux catégories chorale et instrumentale. Les enseignants qualifiés doivent d'abord observer l'exécution et analyser la qualité de la composition pour identifier les élèves doués en musique.

Les élèves possédant des talents artistiques sont ceux qui sont doués en arts visuels et en arts du spectacle. Les experts les identifient plus facilement en évaluant leurs œuvres artistiques, en fonction de l'expression et de la compétence technique. Ces élèves ont intérêt à poursuivre leurs études dans le domaine dans lequel ils excellent.

Les élèves doués en sport et en danse possèdent des talents kinesthésiques. Ils sont plus facilement identifiés grâce à l'évaluation de leur performance par des experts. Ces élèves bénéficient d'occasions leur permettant de poursuivre leurs études dans le domaine dans lequel ils excellent.

Même si le leadership n'est pas compris dans les habiletés définissant la douance, il ne faut pas le négliger. Dans l'ensemble, les caractéristiques associées au leadership (voir p. 48) sont semblables à celles que possèdent les élèves ayant des talents exceptionnels pour les relations sociales et des capacités de pensée créatrice. Ces élèves ont besoin qu'on leur offre des occasions éducatives où ils pourront mettre leurs talents en pratique et les améliorer.

CONCEPTS DE LA DOUANCE

INTRODUCTION

Les définitions actuelles de la douance décrivent ses différentes formes, sa diversité, son caractère global, l'excellence du rendement et l'importance du contexte.

Cette section permet d'attirer l'attention sur neuf modèles théoriques dont nous devons tenir compte pour servir les élèves doués et talentueux. Ces modèles reflètent les croyances et les valeurs des théoriciens reconnus pour leur expertise dans le domaine de la douance. Les modèles sont présentés par ordre chronologique de développement et sont destinés à l'utilisation par les écoles lorsque celles-ci élaborent des programmes à l'intention des élèves doués.

Les écoles doivent :

- s'appuyer sur plusieurs modèles selon les situations et les buts;
- offrir une variété d'activités et de services en fonction des différents besoins, talents, intérêts et forces des élèves.

Les neuf modèles théoriques sont présentés brièvement dans les tableaux suivants. Ces tableaux résument également les méthodes d'identification et les choix de programmes pour chaque modèle. De plus, chaque modèle est accompagné d'une ressource que les enseignants pourront consulter pour obtenir des renseignements plus complets.

Sidney Marland

Concept de douance

En 1972, Sidney Marland, alors commissaire à l'éducation des États-Unis, a présenté au congrès américain une définition de la douance élaborée par son comité. En plus d'une grande intelligence, la définition comprend la démonstration de la réussite ou le potentiel de réussite dans des domaines scolaires spécifiques, la pensée créatrice, les beaux-arts et le leadership. Voici la définition de Marland.

Selon les professionnels, les élèves doués et talentueux sont ceux qui, en raison de leurs habiletés remarquables, sont capables d'obtenir un rendement exceptionnel. Ces élèves requièrent des programmes et des services éducatifs particuliers qui dépassent ceux offerts par les programmations régulières dans le but de leur permettre de se réaliser et d'apporter leur contribution à la société. Les élèves capables d'obtenir un rendement élevé comptent des réalisations ou démontrent une possibilité de réussite dans n'importe quel des domaines suivants :

- aptitude intellectuelle générale;
- aptitude spécifiquement scolaire;
- pensée créatrice ou productive;
- aptitude au leadership;
- arts visuels et arts du spectacle;
- aptitude psychomotrice.

Suggestions de méthodes d'identification et de choix de programmes :

Méthodes d'identification	Choix de programmes
• aptitude intellectuelle générale – évaluation psychologique individuelle – évaluation psychologique collective (administration de tests de niveaux supérieurs) – tests de rendement standardisés – évaluations par les enseignants – évaluations par les parents	• cours accélérés par matière • saut de classe • enrichissement du programme régulier, ex. : – travaux progressifs – étude indépendante – méthodes interrogatives à questions ouvertes – enquêtes en petits groupes
• compétence spécifiquement scolaire – tests de rendement sur un sujet spécifique d'un autre niveau	• cours accélérés par matière • mentorat, tutorat • enrichissement du programme régulier • regroupements
• pensée créatrice ou productive – mesure du raisonnement divergent – échelles pour évaluer les caractéristiques de la créativité – observations par l'enseignant	• capacité de raisonnement divergent • créativité dans la résolution de problèmes • programme *Future Problem-Solving* • *Odyssey of the Mind*
• aptitude au leadership – échelles pour mesurer les caractéristiques de leadership – inventaire des aptitudes au leadership	• programmes de formation en leadership • stratégies de débat

Méthodes d'identification (suite)	→	Choix de programmes (suite)
• arts visuels et arts du spectacle – observations par l'enseignant – observations par des spécialistes		• mentorat • enseignement individuel ou en petits groupes
• compétence psychomotrice – observation par les enseignants – observation par des spécialistes		• individuel et petits groupes • mentorat

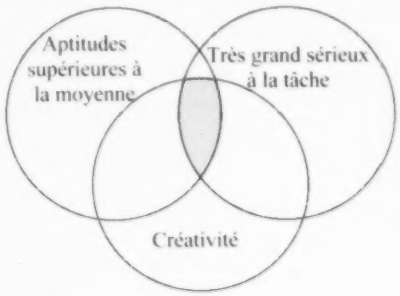
Voir : *Education of the Gifted and Talented, Volume I — Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*, de S. P. Marland fils, Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 1972.

Joseph Renzulli

Concept de douance

Renzulli affirme que la douance fait appel à l'interaction de trois caractéristiques psychologiques fondamentales : aptitudes supérieures à la moyenne, très grand sérieux à la tâche et degrés élevés de créativité. Par « aptitudes supérieures à la moyenne », le modèle de Renzulli fait référence à la tranche de 15 pour cent des élèves qui représentent les aptitudes intellectuelles les plus élevées. Le concept de « très grand sérieux à la tâche » de Renzulli englobe plusieurs caractéristiques : aptitude d'un apprenant à concentrer son énergie sur une tâche spécifique (ex. : situation problématique, projet créatif ou projet de recherche), persévérance envers l'atteinte des objectifs, désir de réussite, enthousiasme et intégration à l'égard d'un objectif lorsque l'élève effectue une tâche de son choix. La créativité, telle que la décrit Renzulli, se rapporte à l'aptitude d'une personne à trouver des idées originales, nouvelles et uniques et à mettre au point des produits.

L'interaction de ces trois caractéristiques psychologiques fondamentales peut entraîner des comportements de douance dans des domaines de rendement général comme les mathématiques, la philosophie, la religion ou les arts visuels, ou dans des domaines de rendement spécifique comme l'animation, la cartographie, la dramaturgie, la publicité ou la recherche agricole.



Le modèle de Renzulli pour l'éducation des élèves doués, maintenant intitulé : *Schoolwide Enrichment Model*, est inspiré du *Three Ring Conception of Giftedness* de Renzulli (1978).

Méthodes d'identification

Genre d'information – de nature objective et subjective

- évaluation psychologique individuelle ou collective (administration de tests de niveaux supérieurs)
- échelles d'évaluation des caractéristiques du comportement des élèves supérieurs (*Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students)* (Renzulli, Smith et al.), au choix de l'enseignant

Choix de programmes

- compression du programme régulier
- programme d'enrichissement de type I (activités générales d'exploration)
- programme d'enrichissement de type II (activités de formation en groupe)
- programme d'enrichissement de type III (étude de vrais problèmes, seul ou en petits groupes)

Méthodes d'identification (suite)	→	Choix de programmes (suite)

- inventaire des intérêts
- inventaire des modes d'apprentissage

Information sur le comportement

- observation par l'enseignant du type d'interaction dynamique qui se produit quand un élève se passionne pour un sujet particulier, une matière, un enjeu, un évènement ou une forme d'expression créatrice

Voir : *The Schoolwide Enrichment Model: A How-To Guide for Educational Excellence*, (2e édition), de J. S. Renzulli et S. M. Reis, Mansfield Center, Connecticut, Creative Learning Press, Inc., 1997.

Howard Gardner

Concept de douance

Selon Gardner (1983), la capacité cognitive humaine fait référence à un ensemble d'aptitudes, de talents ou d'habiletés mentales qu'il appelle les intelligences. Il définit l'intelligence comme une aptitude ou un ensemble d'aptitudes permettant à une personne de résoudre des problèmes ou de concevoir des produits qui ont de l'importance pour un milieu culturel particulier. La théorie de l'intelligence multiple soutient un point de vue pluraliste de l'intelligence et met en question la notion d'intelligence générale sur laquelle sont fondés la plupart des modèles actuels.

La théorie de Gardner sur l'intelligence multiple propose huit formes d'intelligence.

Intelligence verbo-linguistique : capacité d'utiliser efficacement des mots pour parler et écrire, ex. : écrivain ou orateur.

Intelligence logico-mathématique : capacité d'utiliser des nombres correctement et d'apercevoir les relations logiques et les régularités, ex. : mathématicien, scientifique, programmeur informatique.

Intelligence visuo-spatiale : capacité de se visualiser et de s'orienter dans le monde, ex. : guide, chasseur, architecte, artiste.

Intelligence musicale-rythmique : capacité de percevoir, de distinguer, de transformer et d'exprimer des formes musicales, ex. : compositeur, musicien.

Intelligence corporelle-kinesthésique : capacité de se servir de son corps pour exprimer des idées, de fabriquer des choses avec ses mains et de développer des aptitudes physiques, ex. : acteur, artisan, athlète.

Intelligence interpersonnelle : capacité de percevoir et de distinguer les humeurs, les intentions, les motivations et les sentiments d'autrui, ex. : conseiller, dirigeant politique.

Intelligence intrapersonnelle : capacité de se comprendre soi-même et de s'adapter en fonction de cette connaissance, ex. : psychothérapeute, chef religieux.

Intelligence naturaliste : capacité de nommer et d'apprécier différentes catégories de flore et de faune[5].

Gardner affirme que la douance est le résultat de l'interaction entre les aptitudes innées et un milieu favorable. Il présume que la majorité des élèves ont du talent dans certains domaines ou une forme d'intelligence susceptible de s'épanouir à l'aide d'un programme particulier. Gardner évite de qualifier les élèves de doués; il préfère plutôt se servir de l'information diagnostique afin de déterminer les forces pouvant être employées pour élaborer un programme adéquat.

D'après Gardner, les écoles valorisent traditionnellement les intelligences verbo-linguistique et logico-mathématique, ce qui entrave l'apprentissage des élèves chez qui ces intelligences ne sont pas dominantes. Il dit qu'il faut employer diverses démarches d'apprentissage et que l'évaluation devrait être effectuée dans le milieu d'apprentissage naturel.

Des suggestions de méthodes d'identification et de choix de programmes sont énoncées ci-après.

---

[5] Tiré de : *Multiple intelligences in the classroom*, (p. 2 et 3), de T. Armstrong, Alexandria, Virginie, Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

Méthodes d'identification	Choix de programmes
Verbo-linguistique • administration de tests d'intelligence individuels (batterie de tests de forme verbale) ou tests collectifs d'habiletés cognitives (batterie de tests de forme verbale) de niveaux supérieurs • administration de tests de rendement standardisés individuels ou collectifs (sous-tests de lecture et d'écriture) de niveaux supérieurs • échelles d'évaluation des intelligences multiples, profils, sondages, inventaires (voir Annexe 1) • examens ou devoirs conçus par l'enseignant • observations par l'enseignant • portfolio de l'élève	Cours accéléré au moyen de : • travaux progressifs • cours avancés • cours simultanés • programmes d'équivalences de cours • compression du programme • groupements d'aptitudes flexibles • progrès continus • examens de niveau supérieur ou examens de défi Enrichissement au moyen de : • interrogations de niveau supérieur • grands classiques pour les jeunes • *Odyssey of the Mind* • simulations • programme *Future Problem-Solving* • mentorat • centres ou groupes d'intérêts • études interdisciplinaires • cours de Baccalauréat international • exercices de pensée créatrice et de résolution de problèmes • exercices pour développer la pensée créatrice et la prise de décisions • études individuelles ou en petits groupes • concours, compétitions
Logico-mathématique • administration de tests d'intelligence individuels (sous-tests d'arithmétique, batteries de sous-tests de forme non verbale et de rendement) ou de tests collectifs d'habiletés cognitives (batterie de tests quantitatifs) de niveaux supérieurs • administration de tests de rendement standardisés individuels ou collectifs (sous-tests de mathématiques) de niveaux supérieurs • échelles d'évaluation des intelligences multiples, profils, sondages, inventaires (voir Annexe 1) • examens ou devoirs conçus par l'enseignant • observations par l'enseignant • portfolio de l'élève	Cours accéléré au moyen de : • travaux progressifs • cours avancés • cours simultanés • compression du programme • groupements d'aptitudes flexibles • programmes d'équivalences de cours • progrès continus • examens de niveau supérieur ou examens de défi Enrichissement au moyen de : • interrogations de niveau supérieur • *Artifact Box Exchange* • *Odyssey of the Mind* • programme *Future Problem-Solving* • études interdisciplinaires • programme de Baccalauréat international • exercices pour développer la pensée créatrice et la prise de décisions • concours, compétitions, tournois • études individuelles ou en petits groupes

Méthodes d'identification (suite)	Choix de programmes (suite)
Visuo-spatiale • administration de tests d'intelligence individuels (batterie de tests de forme non verbale et de rendement, sous-tests de raisonnement abstrait ou visuel) ou de tests collectifs d'habiletés cognitives (batterie de tests de forme non verbale) de niveaux supérieurs • échelles d'évaluation des intelligences multiples, profils, sondages, inventaires (voir Annexe 1) • concours artistiques • observations par l'enseignant ou un spécialiste • portfolio de l'élève	Cours accéléré au moyen de : • cours simultanés • programmes d'équivalences de cours • travaux progressifs • cours avancés • progrès continus Enrichissement au moyen de : • expositions artistiques, concours • mentorat • exercices pour développer la pensée créatrice et de visualisation • activités parascolaires et programmes d'été • programmes de musées • études interdisciplinaires
Musicale-rythmique • échelles d'évaluation des intelligences multiples, profils, sondages, inventaires (voir Annexe 1) • représentations • observations par l'enseignant ou un spécialiste • portfolio de l'élève	Cours accéléré au moyen de : • cours simultanés • programmes d'équivalences de cours • travaux progressifs • cours avancés • progrès continus Enrichissement au moyen de : • représentations, compétitions • mentorat • sorties éducatives • études interdisciplinaires • activités parascolaires et programmes d'été • cours de musique
Corporelle-kinesthésique • échelles d'évaluation des intelligences multiples, profils, sondages, inventaires (voir Annexe 1) • épreuves sportives, démonstrations • observations par l'enseignant ou un spécialiste • portfolio de l'élève	Cours accéléré au moyen de : • cours simultanés • cours avancés • travaux progressifs Enrichissement au moyen de : • spectacles • concours, compétitions, tournois • *Odyssey of the Mind* • mentorat • activités parascolaires • études interdisciplinaires

Méthodes d'identification (suite)	Choix de programmes (suite)
Interpersonnelle • échelles d'évaluation des intelligences multiples, profils, sondages, inventaires (voir Annexe 1) • observations par l'enseignant ou un spécialiste • portfolio de l'élève	Enrichissement au moyen de : • services à l'école et à la communauté • formation en leadership • exercices pour développer la pensée créatrice et de résolution de problèmes • activités d'apprentissage coopératif • exercices pour développer la pensée créatrice et la prise de décisions • mentorat • simulations • études interdisciplinaires
Interpersonnelle • échelles d'évaluation des intelligences multiples, profils, sondages, inventaires (voir Annexe 1) • observations par l'enseignant ou un spécialiste • portfolio de l'élève	Enrichissement au moyen de : • étude indépendante • exercices pour développer la pensée créatrice et la prise de décisions • mentorat • contrats d'apprentissage et plans de gestion
Naturaliste • échelles d'évaluation des intelligences multiples, profils, sondages, inventaires (voir Annexe 1) • observations par l'enseignant ou un spécialiste • portfolio de l'élève	Cours accéléré au moyen de : • cours simultanés • travaux progressifs • programmes d'équivalences de cours • cours avancés • test de niveau supérieur et examens de défi Enrichissement au moyen de : • étude indépendante • études sur le terrain • exercices pour développer la pensée créatrice • mentorat • études interdisciplinaires

Voir : *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, de H. Gardner, New York, New York, Basic Books, Inc., 1983 et *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, de H. Gardner, New York, New York, Basic Books, 1999.

Robert Sternberg

Concept de douance

D'après Sternberg, la douance ne peut pas être définie d'une seule façon. Il en élargit la définition grâce à sa théorie triarchique de l'intelligence humaine, qui cerne trois types de douance.

Douance analytique : La douance analytique signifie être capable de décortiquer un problème et d'en comprendre les parties.

Douance synthétique : La douance synthétique se remarque chez les personnes perspicaces, intuitives, créatives ou simplement habiles à faire face aux situations relativement nouvelles.

Douance pratique : La douance pratique suppose un esprit d'analyse ou de synthèse dans les situations pragmatiques de tous les jours[6].

Le test des aptitudes triarchiques de Sternberg est en cours d'élaboration.

Voici des suggestions de méthodes d'identification et de choix de programmes.

Méthodes d'identification	Choix de programmes
• l'esprit d'analyse est évalué en demandant aux élèves de définir des mots inconnus à l'aide d'indices contextuels	• possibilités d'exercer son esprit d'analyse
• les aptitudes de synthèse sont évaluées à l'aide de problèmes inédits de raisonnement verbal	• possibilités d'exercer ses aptitudes de synthèse
• les aptitudes pratiques sont évaluées grâce à la recherche sur la publicité mensongère et à la planification de routes de navigation	• possibilités d'exercer ses aptitudes pratiques

D'ici à ce que le test des aptitudes triarchiques soit prêt, les enseignants peuvent créer des occasions permettant aux élèves de démontrer leurs habiletés d'analyse, de synthèse et leurs habiletés pratiques pour observer le rendement des élèves.

Voir : « A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice », de R. Sternberg, dans *Handbook of gifted education*, (2e édition), N. Colangelo et G. A. Davis, éditeurs, Needham Heights, Massachusetts, Allyn et Bacon, 1997.

[6] Tiré de : « A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice », de R. J. Sternberg, dans *Handbook of gifted education* (p. 43 et 44), N. Colangelo et G. A. Davis, éditeurs, Needham Heights, Massachusetts, Allyn et Bacon, 1991.

Donald Treffinger

Concept de douance

Treffinger reconnaît les préoccupations croissantes que la définition traditionnelle de douance a fait naître. Parmi les nombreuses restrictions des points de vue traditionnels, Treffinger souligne l'importance de comprendre que les aspects des habiletés ne sont pas « fixes et prédéterminés, tout à fait présents ou absents chez quiconque au fil du temps et dans toutes situations » (Treffinger, 1991). Comme Renzulli, Treffinger définit la douance comme l'interaction entre des aptitudes supérieures à la moyenne, la créativité et le sérieux à la tâche. Treffinger a également collaboré avec John Feldhusen à l'élaboration du modèle d'identification des talents (Treffinger et Feldhusen, 1980).

Voici des suggestions de méthodes d'identification et de choix de programmes.

Méthodes d'identification

- désaccentuation de la sélection des élèves, accent sur l'élargissement de la recherche de caractéristiques ou d'indicateurs de comportements uniques pouvant être liés à la planification pédagogique. L'évaluation doit être un processus qualitatif, et pas seulement une démarche quantitative ou statistique de la prise de décisions (NON inclusive ou exclusive)
- documentation des caractéristiques (observations par l'enseignant, portfolio des travaux de l'élève)
- évaluations individuelles
- évaluations collectives
- tests de rendement standardisés
- notes obtenues
- recommandations aux parents
- recommandations aux pairs
- recommandations aux enseignants
- libre candidature

Choix de programmes

- enseignement personnalisé des matières de base
- enrichissement approprié
- accélération efficace
- étude indépendante (individuelle ou en petits groupes)
- croissance personnelle ou sociale : dissertation sur un sujet à réflexion, groupes de discussion répondant aux besoins sociaux et interpersonnels
- carrière et avenir : séances d'orientation professionnelle, mentorat, expériences de travail dans un domaine d'intérêt

Voir : la série *The Programming for Giftedness* (3 volumes), de D. J. Treffinger et M. R. Sortore, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, 1992, et « Talent Recognition and Development: Successor to Gifted Education », de D. J. Treffinger et J. F. Feldhusen, *Journal for the Education of the Gifted*, 19, p. 181 à 193, 1996.

Françoys Gagné

Concept de douance

Gagné (1995) établit la différence entre les termes « douance » et « talent » dans son Modèle différentiateur de la douance et du talent (MDDT). Selon lui, la douance désigne des aptitudes naturelles élevées, en partie innées qui se manifestent spontanément dans le cadre des activités quotidiennes. Le talent désigne un rendement élevé des aptitudes développées systématiquement dans un champ particulier de l'activité humaine, aptitudes qui demandent une formation, un entraînement et des exercices considérables pour être maîtrisées.

Dans le cas de la douance, Gagné distingue quatre domaines d'aptitudes : intellectuelles, créatrices, socioaffectives et sensorimotrices et autant de domaines de talents qu'il y a de champs d'activité humaine : études, métiers et artisanat, technologie, arts, action sociale, affaires, athlétisme et sports. Les catalyseurs (conséquences positives ou négatives) de l'épanouissement des talents comprennent ce qui suit : la motivation, le tempérament ou la personnalité et les facteurs environnementaux (milieu, personnes, compréhension, événements).

Voici des suggestions de méthodes d'identification et de choix de programmes.

Méthodes d'identification

- observation de la facilité d'apprentissage dans chaque domaine d'aptitude

Choix de programmes

- activités systématiques d'apprentissage, d'entraînement et d'exercice dans les domaines de douance (à l'intérieur et à l'extérieur de l'école) pour l'épanouissement des talents
- accent sur la compression et l'accélération des programmes pour satisfaire les élèves qui apprennent facilement

Voir : « Towards a Differentiated Model of Giftedness and Talent », de F. Gagné, dans *Handbook of gifted education*, publié par N. Colangelo et G. A. Davis, 1991.

Julian Stanley

Concept de douance

Depuis 1971, Julian Stanley et des collègues du programme *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY) de l'Université Johns Hopkins ont mis au point une méthode de la douance spécifique axée sur le domaine. Cette méthode, qui reconnaît qu'un résultat combiné d'une mesure de l'intelligence générale masque certains champs spécifiques d'habiletés, recommande de mettre l'accent sur l'épanouissement des talents dans des domaines particuliers, comme les mathématiques, les langues et les études sociales.

Les dons dans chaque domaine sont identifiés à l'aide de mesures qui diffèrent d'un élève à l'autre. Cela est réalisé habituellement en demandant aux élèves de passer des tests destinés à des élèves de niveau supérieur. Par exemple, les élèves de 7^{e} année doués en mathématiques sont dépistés par l'administration de la partie mathématique du *Scholastic Aptitude Test* qui est généralement administrée aux élèves de 11^{e} et 12^{e} année qui veulent aller à l'université. Les élèves de 7^{e} année doués en langue seraient identifiés selon leur rendement à la partie verbale du *Scholastic Aptitude Test*.

Après avoir été dépistés, les élèves sont encouragés à développer davantage leurs talents dans certains domaines, en participant à différents programmes d'accélération : travaux de cours universitaires, cours théoriques spéciaux pendant l'été, écoles spéciales, programmes d'équivalences de cours, cours intensifs et saut de classe. De nombreuses recherches ont documenté l'efficacité de cette démarche. Les élèves tirent profit de ces programmes sur le plan scolaire et s'adaptent socialement et émotionnellement à ce genre d'expérience.

Voici des suggestions de méthodes d'identification et de choix de programmes.

Méthodes d'identification

- 1re étape : élèves qui se situent dans la tranche de 3 à 5 % des résultats les plus élevés aux tests standardisés effectués en classe
- 2^{e} étape : administration de tests standardisés de niveau plus élevé (trois ou quatre ans)

Choix de programmes

- éventail d'activités accélérées
- admission anticipée à l'université, en particulier dans des programmes spéciaux pour élèves précoces
- étude universitaire à temps partiel
- cours universitaires à distance
- équivalence de cours
- cours intensifs dans le domaine utilisant le *Diagnostic Testing Prescriptive Instruction Model*
- cours accéléré dans une matière particulière
- saut de classe
- écoles secondaires spéciales subventionnées par l'État

Voir : *Mathematical Talent: Discovery, Description, and Development*, de J. C. Stanley, D. P. Keating et L. H. Fox, éditeurs, Baltimore, Maryland, Johns Hopkins University Press, 1974.

John Feldhusen

Concept de douance

Modèle *Talent Identification and Development in Education*

John Feldhusen a mis au point le modèle *Talent Identification and Development in Education* (TIDE). Cette démarche tente de favoriser l'épanouissement des talents chez tous les jeunes, plutôt que de mettre l'accent sur un petit pourcentage d'élèves ayant répondu aux critères arbitraires que sont les seuils de réussite, souvent utilisés pour apposer aux élèves l'étiquette de « doués ». Cette démarche reconnaît que le perfectionnement du talent exige une combinaison d'aptitudes, d'acquis et de traits de personnalité.

Quatre grands domaines d'épanouissement des talents à l'école ont été identifiés : pédagogique-intellectuel, artistique, professionnel-technique, interpersonnel-social. Le modèle TIDE mise sur différentes méthodes d'évaluation pour déterminer le profil, les forces et les faiblesses d'un élève. Cette information sert à élaborer des plans de croissance personnalisés.

Voici des suggestions de méthodes d'identification et de choix de programmes.

Méthodes d'identification

- le profil des forces et des faiblesses provient de multiples sources de données, y compris des tests standardisés, des évaluations et du rendement de l'élève

Choix de programmes

- plan de programme personnalisé pour faciliter le perfectionnement des talents

Voir : *Talent Identification and Development in Education (TIDE)*, de J. F. Feldhusen, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, 1992.

George Betts

Concept de douance

En 1985, Betts a élaboré l'*Autonomous Learner Model* dans le but de répondre aux besoins cognitifs, sociaux et affectifs des élèves doués et talentueux (Betts et Knapp, 1981). Comme son nom l'indique, le modèle pour apprenant autonome vise à faire des participants des apprenants indépendants et autodirigés. Ce modèle est composé d'expériences s'articulant autour de cinq dimensions : orientation, perfectionnement individuel, activités d'enrichissement, séminaires et études approfondies. La première dimension offre aux élèves des occasions de comprendre la nature de la douance, de développer leur connaissance de soi, de promouvoir la cohésion au sein d'un groupe et de saisir les possibilités et les responsabilités inhérentes à leur participation au programme. L'aspect relatif au perfectionnement individuel donne aux élèves l'occasion d'explorer la créativité dans la résolution de problèmes, le développement du concept de soi, leurs compétences en communication interpersonnelle et le perfectionnement professionnel. La dimension se rapportant aux activités d'enrichissement offre aux élèves l'occasion d'apprendre grâce aux explorations, à la recherche, aux activités culturelles et de bénévolat et aux excursions d'aventure. La dimension des « séminaires » donne aux élèves la possibilité d'assister à des séminaires sur des sujets d'anticipation, controversés et intéressants. La dernière dimension offre à l'apprenant la possibilité d'effectuer, de présenter et d'évaluer une étude exhaustive dans un domaine qui le passionne.

Voici des suggestions de méthodes d'identification et de choix de programmes.

Méthodes d'identification

- **Doué intellectuellement**
  Q.I. ou résultat élevé
- **Doué sur le plan de la créativité**
  capacité élevée de raisonnement divergent
- **Talentueux**
  domaine spécifique de talent comme les mathématiques ou la musique

Choix de programmes

- dimension « orientation »
- dimension « perfectionnement individuel »
- dimension « activités d'enrichissement »
- dimension « séminaire »
- dimension « étude approfondie »

Voir : *Autonomous Learner Model: Optimizing Ability*, (édition revue, augmentée et à jour), de G. T. Betts et J. K. Kercher, Greeley, Colorado, Autonomous Learning Publications and Specialists, 1999.

CHAPITRE 3 : L'IDENTIFICATION

*Si les portes vers l'excellence ne s'ouvrent et ne se ferment qu'en fonction des habiletés généralement considérées, nous courons le risque de les ouvrir aux personnes qui n'obtiendront pas un rendement exceptionnel dans la carrière qu'elles ont choisie et de les fermer à certains enfants parmi les plus compétents qui, par conséquent, n'auront pas la possibilité d'apporter les contributions qu'ils pourraient apporter.**

Sternberg et Clinkenbeard, 1995, p. 255 et 256

* Traduction libre

L'identification, c'est la méthode qui permet de reconnaître les besoins, les forces, les talents et les champs d'intérêt des élèves afin de trouver des façons efficaces d'enrichir et d'augmenter leurs possibilités. Avant que les enseignants puissent élaborer, mettre en œuvre et évaluer la programmation, un dépistage souple, inclusif et diagnostic ainsi que des méthodes d'identification doivent être mis en place. L'identification doit être compatible avec la définition utilisée et les services à offrir.

VERS UNE MÉTHODE D'IDENTIFICATION INCLUSIVE

De nombreux chercheurs et praticiens ont souligné le besoin d'un changement de paradigme et de modifications dans les méthodes d'identification (Feldhusen, 1996; Feldman, 1991; Gardner, 1993; Gubbins, 1996; Maker, 1996; Renzulli, 1995; Sternberg et Clinkenbeard, 1995; Sternberg et Zhang, 1995; Treffinger et Feldhusen, 1996; Treffinger et Sortore, 1992; Van Tassel-Baska, 1995).

La présente section décrit les caractéristiques de l'apprenant et les méthodes d'identification se rapportant aux élèves doués et talentueux, y compris les élèves prometteurs, les élèves à risque élevé et les élèves doués faisant partie de minorités. On y aborde ce qui suit :

- les lignes directrices concernant la méthode d'identification inclusive;
- les indicateurs permettant de reconnaître les caractéristiques intellectuelles et affectives;
- les caractéristiques et les comportements des jeunes élèves doués et talentueux;
- les préoccupations liées aux forces qui caractérisent la douance;
- le rassemblement et l'enregistrement de plusieurs types de données : l'identification formelle des élèves doués et talentueux;
- les caractéristiques et les méthodes d'identification pour les populations mal desservies;
- la conclusion;
- les ressources des méthodes d'identification.

LIGNES DIRECTRICES CONCERNANT LA MÉTHODE D'IDENTIFICATION INCLUSIVE

L'identification prend la forme d'un lien qui doit être compatible avec la définition utilisée et les services à offrir. Il ne serait pas cohérent que de formuler une définition multidimensionnelle de la « douance » et du « talent » et de n'employer qu'un seul critère de méthode d'identification pour la programmation, qui traite principalement d'un domaine de talent ou de force qui est unique, mais différent. Par exemple, si la définition adoptée par un système scolaire est celle recommandée par Alberta Learning et que la méthode d'identification est effectuée à partir d'un test d'intelligence standardisé pour le classement des élèves d'un programme de créativité littéraire, l'identification et la programmation sont alors inappropriées.

Trop souvent, les méthodes d'identification limitées et invariables, qui mettent l'accent uniquement sur la sélection ou le classement, tentent d'adapter l'apprenant au programme, plutôt que d'adapter le milieu d'apprentissage aux besoins individuels de l'apprenant. Cela ne veut pas dire que les critères spécifiques de sélection ou de classement sont toujours inadéquats.

Une activité éducative ou un programme d'enseignement réussi possède des préalables précis et bien établis pour un rendement productif et une méthode d'identification qui satisfait à ces préalables avec, comme critères, des indicateurs valables et fiables. Par exemple, pour la sélection des élèves à des fins de participation à un programme de mathématiques supérieures, les critères devraient correspondre précisément à leurs aptitudes, leur habileté de raisonnement, leur motivation et leur intérêt dans le domaine des mathématiques, ce qui est le point de mire du programme[7].

De toute évidence, il n'y a pas qu'un seul concept ou qu'une seule mesure, pas même un ensemble particulier de concepts ou de mesures que les écoles doivent utiliser pour identifier les apprenants prometteurs. Ce qui importe, c'est que les enseignants comprennent leur conception de la douance et du talent et ce qu'ils valorisent, en servant les apprenants prometteurs. Une fois que les enseignants, les écoles et les autorités scolaires savent ce qu'ils valorisent, ils peuvent chercher une théorie ou un mélange de théories qui les aidera à mettre en pratique ce système de valeurs.

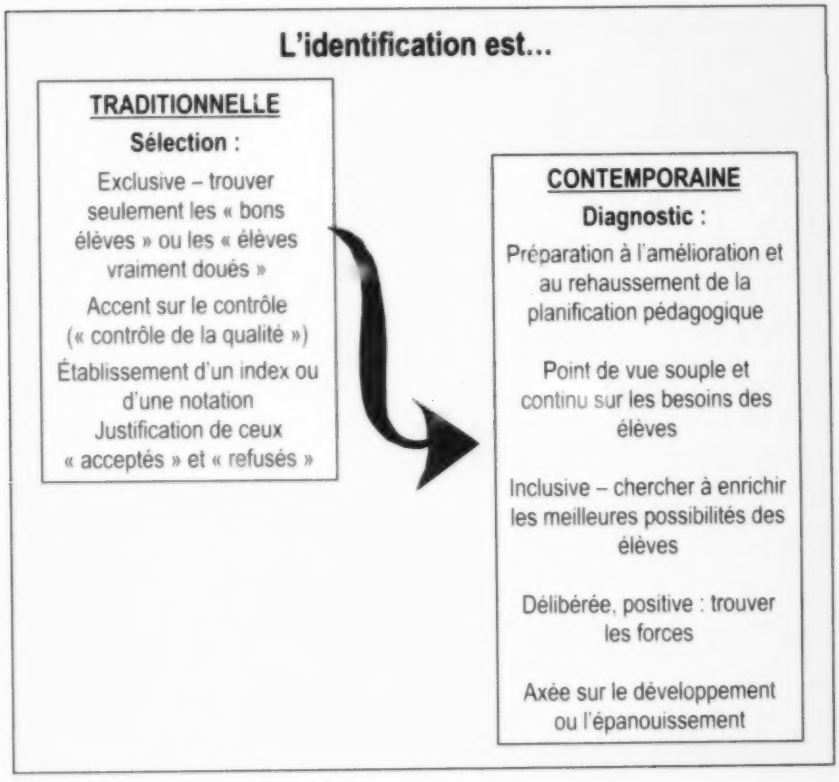
Ce que le personnel de l'école valorise, donne une orientation aux méthodes d'identification et aux programmes d'enseignement. Par

[7] Reproduit avec permission à partir de : *Programming for giftedness — a contemporary view* (p. 64), volume I, *The Programming for giftedness series*, D. J. Treffinger et M. R. Sortore, 1992, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, Inc.

exemple, si le personnel de l'école croit que l'apprentissage rapide augmente les gains scolaires des élèves, l'emploi de l'accélération s'avérera logique.

S'il estime que l'intensité et le soin que les élèves mettent à approfondir ce qu'ils ont appris sont importants, il serait préférable qu'ils tendent vers l'enrichissement. Si tous deux sont hautement prioritaires, le personnel recourra à ces deux principes dans son programme d'enseignement. Quoi que les enseignants fassent, ils doivent veiller à ce que les valeurs exprimées dans le programme d'enseignement soient identiques à celles du programme d'identification.

Quelques différences-clés entre les paradigmes de l'identification traditionnelle et contemporaine[8]



Les méthodes d'identification appropriées :

- correspondent aux conceptions élargies de la douance et du talent;
- sont fondées sur les meilleures recherches et recommandations qui soient;

[8] Reproduit avec permission à partir de : *Programming for giftedness — a contemporary view* (p. 71), volume I, *The Programming for giftedness series*, D. J. Treffinger et M. R. Sortore, 1992, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, Inc.

- coïncident avec un cadre conceptuel pouvant servir à élaborer toutes les étapes de la programmation destinée aux élèves doués et talentueux;
- cadrent avec le principe voulant que l'identification soit une méthode d'évaluation continue;
- permettent de trouver et de développer des possibilités exceptionnelles chez les élèves;
- s'inspirent de l'évaluation appropriée de données provenant de sources multiples;
- font participer les élèves au processus diagnostique qui leur permettra de constater et de comprendre leurs propres forces et leurs intérêts soutenus;
- expriment les mêmes valeurs que celles du programme pédagogique;
- permettent de mesurer, de façon valable et fiable, les habiletés que l'on trouve et que l'on valorise dans diverses populations prometteuses et mal desservies;
- représente équitablement les élèves faisant partie de minorités ethniques, culturelles et linguistiques;
- favorisent la modification des programmes et de l'enseignement, ainsi que des perceptions de ceux qui bénéficient de programmes spéciaux, qui les mettent en œuvre et les évaluent, tout en incluant les parents;
- peuvent s'appliquer efficacement aux autorités scolaires ayant des ressources limitées;
- présentent des façons de répondre non seulement aux besoins pédagogiques, mais aussi aux besoins sociaux, affectifs et psychologiques.

Les méthodes d'identification visent délibérément le dépistage et l'identification des besoins uniques des élèves, en fonction de leurs intérêts, de leurs forces et de leurs talents. Les méthodes d'identification efficaces devraient toucher aux questions fondamentales suivantes :[9]

- Quels talents ou quelles forces peut-on observer chez cet élève?
- Quel est le contenu du programme actuel de l'élève?
- Quelles modifications, le cas échéant, s'avèrent nécessaires ou souhaitables?
- Quelles données nous donnent le profil complet de cet élève (scolaire, social, affectif, psychologique)?
- Quelles autres données sont nécessaires?

---

[9] Reproduit avec permission à partir de : *Programming for giftedness — a contemporary view* (p. 64 et 65), volume I, *The Programming for giftedness series*, D. J. Treffinger et M. R. Sortore, 1992. Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, Inc.

- Quels intérêts particuliers et quelles réalisations nous renseignent sur les besoins d'apprentissage de cet élève?
- Comment peut-on se servir de l'information sur les aptitudes, les intérêts et la motivation de l'élève pour aider à la planification pédagogique?

INDICATEURS PERMETTANT DE RECONNAÎTRE LES CARACTÉRISTIQUES INTELLECTUELLES ET AFFECTIVES

Plusieurs traits que l'on croit être des caractéristiques d'élèves doués et talentueux ont été énumérés depuis le début du siècle. Les apprenants très compétents démontrent souvent certaines, mais pas nécessairement toutes, des caractéristiques décrites habituellement dans les ouvrages spécialisés. Au moment de déterminer les caractéristiques des élèves doués et talentueux, il importe de se rappeler ce qui suit[10]. Les élèves doués et talentueux :

- ne forment pas un groupe homogène;
- possèdent un mélange unique de caractéristiques et d'habiletés;
- ne possèdent pas nécessairement toutes les caractéristiques comprises dans une liste de vérification ou sur une échelle d'évaluation;
- varient selon les caractéristiques – parmi celles souvent présentées – que les enfants possèdent et l'intensité de celles-ci;
- englobent un large éventail de différences individuelles susceptibles d'être plus éloignées que semblables les unes des autres;
- ne devraient pas être catalogués en fonction des caractéristiques habituellement décrites, ex. : attribuer à l'avance à un élève particulier des caractéristiques au-delà de celles qui ont été observées.

CARACTÉRISTIQUES INTELLECTUELLES

Plusieurs des caractéristiques intellectuelles ayant été cernées semblent communes chez les élèves prometteurs. Ces caractéristiques comprennent :

- la maîtrise d'un système de symboles;
- l'apprentissage rapide;
- la pensée logique en présence de données appropriées;
- l'utilisation des connaissances acquises pour résoudre des problèmes;
- le raisonnement par analogie, comme la comparaison d'une méthode ou d'une stratégie inconnue et complexe à une méthode ou à une stratégie familière, ex. : concevoir ou fabriquer un bras robotique qui fonctionne comme celui d'un humain;

---

[10] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book: education of gifted students* (p. 14), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

- l'élargissement ou l'extrapolation des connaissances pour les nouvelles situations ou applications.

Le tableau suivant présente les traits, les aptitudes ou les comportements généraux fréquemment reconnus et habituellement inclus dans toute liste de caractéristiques intellectuelles attribuée aux apprenants prometteurs. Chaque trait est accompagné d'une description générale, puis d'exemples indiquant la façon dont le comportement peut se manifester.

Caractéristiques intellectuelles des élèves doués et talentueux[11]

Trait, aptitude ou comportement	Description générale	Exemples de comportements manifestés
Motivation — manifestation du désir d'apprendre	Adoption, orientation et maintien d'un comportement individuel ou collectif afin de satisfaire un besoin ou d'atteindre un objectif	Exige très peu de motivation externe pour continuer un travail qui, dès le départ, le passionne. Fait preuve de persévérance pour poursuivre ou terminer les tâches qu'il a choisies (peut être influencé par la culture), dans les activités scolaires ou hors de l'école. Apprenant enthousiaste qui tire beaucoup de plaisir à effectuer une activité intellectuelle, qui aspire à devenir quelqu'un d'important ou à accomplir quelque chose.
Intérêts — intérêts profonds, intenses et parfois inhabituels	Activités, passe-temps, sujets d'une valeur ou d'une importance particulière et qui reçoivent une attention spéciale	Manifeste un intérêt poussé ou inhabituel pour un sujet ou une activité; est motivé; poursuit sans cesse une activité au-delà des capacités du groupe.
Habileté à résoudre des problèmes — stratégies efficaces, souvent inventives, pour reconnaître et résoudre des problèmes	Méthode permettant de déterminer une série correcte de choix menant à un objectif désiré ou à l'exécution réussie d'une tâche	Habileté inhabituelle à élaborer ou à adopter une stratégie systématique pour résoudre des problèmes et à la modifier si elle est inefficace, à créer de nouveaux modèles, à inventer et à penser logiquement. Reconnaît rapidement les relations de cause à effet.
Mémoire — vaste bagage d'informations sur les sujets scolaires et non scolaires	Habileté exceptionnelle à retenir et à chercher de l'information	Connaît déjà le sujet et n'a besoin que de un ou deux exercices pour le maîtriser; possède une mine d'informations sur plusieurs sujets scolaires ou non; prête attention aux détails; manipule l'information.

[11] Adapté de : *Towards a new paradigm for identifying talent potential*, (p. 49–51), M. M. Frasier et A. H. Passow, 1994, Storrs, Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Trait, aptitude ou comportement (suite)	Description générale (suite)	Exemples de comportements manifestés (suite)
Curiosité — questionnement, expérimentation et exploration	Méthode ou procédé pour la recherche de connaissances, d'informations ou pour la compréhension	Pose des questions inhabituelles pour son âge, jongle avec les idées, adopte un comportement d'exploration approfondi afin d'obtenir de l'information concernant le matériel, les mécanismes ou les situations. Tient moins les choses pour acquis, cherche à trouver le « pourquoi » et le « comment ».
Raisonnement — méthode logique pour aboutir à des solutions	Très conscient, orienté, maître de soi, actif, intentionnel, tourné vers l'avenir et axé vers l'atteinte des objectifs	Comprend rapidement les principes fondamentaux favorisant l'habileté à généraliser et à utiliser des métaphores et des analogies; peut examiner les choses de façon logique; possède un esprit critique; perçoit rapidement les similarités, les différences et l'inconstance; capable de considérer les choses et de trouver une réponse plausible.
Imagination et créativité — habileté à produire beaucoup d'idées très originales	Méthode de formation d'images mentales d'objets, de qualités, de situations ou de relations qui ne sont pas immédiatement perçus par les sens; résolution de problèmes à l'aide de modèles de pensée non traditionnels	Fait preuve d'une ingéniosité exceptionnelle avec les objets de tous les jours; pense de façon originale; est très observateur; a des idées folles, apparemment ridicules; énonce des idées à profusion; est curieux à l'extrême.

Caractéristiques des élèves dont le raisonnement est divergent et convergent

Il pourrait être utile aux enseignants de faire la différence entre les deux principaux types d'élèves doués et talentueux, soit ceux qui emploient un raisonnement divergent et ceux qui utilisent un raisonnement convergent.

Les élèves au raisonnement divergent aiment explorer différentes possibilités et prennent plaisir à produire des idées imaginatives, intuitives et souples. Ils sont souvent très sensibles aux stimulations provenant de leur environnement et peuvent passer des heures à la préparation de performances ou d'objets particulièrement créatifs ou encore, à s'intéresser à des méthodes d'apprentissage inhabituelles et uniques.

Les élèves utilisant un raisonnement convergent prennent plaisir et sont habiles à traiter de l'information dans une suite linéaire et logique. Ils sont à la recherche d'une seule « bonne » réponse pour

résoudre un problème. Ils s'intéressent aux faits et obtiennent des résultats exceptionnels dans les matières pour lesquelles il existe des solutions exactes et prévisibles. Ils préfèrent que leur cheminement d'apprentissage se fasse vers l'avant et en constante ascension. Généralement, les tests d'intelligence standardisés sont conçus pour identifier ce type d'élève[12].

Les listes de vérification suivantes peuvent aider les enseignants à faire la distinction entre les élèves doués dont le raisonnement est divergent sur le plan créatif et ceux dont le raisonnement est convergent sur le plan pédagogique[13].

✓	**Les élèves dont le raisonnement est divergent sur le plan créatif peuvent présenter un grand nombre de ces caractéristiques :**
____	sensibilité à l'égard des personnes et des problèmes
____	rapidité dans la conception d'idées; idées abondantes
____	rapidité à verbaliser et à récupérer des idées
____	rapidité à réagir et à s'adapter au changement
____	souplesse vis-à-vis des concepts abstraits
____	grande curiosité envers de nombreux sujets
____	facilité à redéfinir les problèmes
____	énergie presque intarissable et grande persévérance
____	originalité quant aux réponses humoristiques
____	habileté exceptionnelle à élaborer
____	facilité à planifier des concepts et à faire des déductions justes
____	rapidité à transformer de l'information en représentations graphiques
____	originalité dans la résolution de problèmes inhabituels
____	habileté à synthétiser l'information diffuse en unités cohérentes et plus petites
____	motivation seulement quand le sujet présente un certain intérêt

[12] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book — education of gifted students*, (p. 10), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

[13] Tiré de : *Curriculum guides for the gifted (art, science, social science, language arts, foreign language, mathematics and music)*, M. N. Meeker, 1979, Sacramento, Californie, California Department of Education. Réimprimé avec la permission de l'auteur.

✓	**Les élèves dont le raisonnement est convergent sur le plan pédagogique peuvent présenter un grand nombre de ces caractéristiques :**
____	mémoire prodigieuse et rapide
____	préférence à travailler seul sur une matière ou plus
____	satisfaction à résoudre des problèmes même si les solutions sont vagues
____	motivation, même si les matières ne les intéressent pas vraiment
____	respect et acceptation de l'autorité
____	intérêt pour les matières scolaires
____	intérêt pour divers passe-temps hors des cours
____	habileté à évaluer et à choisir les meilleures options
____	préférence à recevoir une rétroaction immédiate

George Betts a défini deux sous-groupes semblables :[14]

- **les doués sur le plan intellectuel**, soit ceux qui possèdent des aptitudes intellectuelles supérieures aux autres élèves du système scolaire et qui obtiendront généralement un excellent résultat aux tests de rendement et d'intelligence;
- **les doués sur le plan de la créativité**, soit ceux qui possèdent des aptitudes de réflexion créative supérieures aux autres élèves du système scolaire et qui sont susceptibles de ne pas obtenir un résultat aussi bon que les élèves doués sur le plan intellectuel aux tests de rendement et d'intelligence, mais qui obtiendront un résultat plus élevé que la population générale aux tests de créativité.

Créativité[15]

Au fil des ans, les définitions du concept de « créativité » se sont précisées. Certaines définitions récentes sont assez complexes. La créativité suggère l'apprentissage par la découverte, l'invention, l'innovation, l'imagination, l'expérimentation et l'exploration. Elle demande plus que l'habileté intellectuelle et tient compte de la personnalité entière dans la coopération de la pensée, des sentiments, des sens et de l'intuition. Les points de vue actuels lient étroitement la créativité à l'accomplissement personnel, c'est-à-dire la réalisation et l'expression de son caractère unique et de sa complexité.

... la créativité, c'est l'aptitude à :
- *créer*
- *trouver de nouvelles significations*
- *composer avec de nouvelles relations**

Dalton, 1985, p. 1

* Traduction libre

[14] Tiré de : *Autonomous learner model: optimizing ability*, (édition révisée, augmentée et mise à jour), (p. 17–18), G. T. Betts et J. K. Kercher, 1999, Greeley, Colorado, Autonomous Learning Publications and Specialists. Réimprimé avec permission.

[15] Tiré de : *Adventures in thinking: creative thinking and co-operative talk in small groups*, (p. 1, 5–6), J. Dalton, 1985, Melbourne, Australie, Thomas Nelson Australia. Reproduit avec la permission de l'auteur.

Huit des domaines de créativité les plus communs peuvent être divisés en deux listes de caractéristiques, l'une comprenant les quatre habiletés intellectuelles (pensée) et l'autre, les quatre habiletés affectives (sentiment).

*La créativité dépasse l'intelligence et résulte des synthèses de toutes nos fonctions cérébrales, « le savoir » transformé de façon interne et qui vient de l'extérieur de notre système. Au moins quatre domaines de créativité sont à l'étude : créativité à titre de pensée rationnelle, de produits uniques, de degré élevé de santé mentale et d'étincelle intuitive. Il est important de comprendre tous ces domaines pour cerner la créativité, car c'est l'intégration de toutes ces habiletés qui nous permet de créer. La créativité est un concept holistique.**

Clark, 1992, cité dans Department of Education, État de Victoria, 1996, p. 13

* Traduction libre

Caractéristiques de la créativité dans les aptitudes intellectuelles	Caractéristiques de la créativité dans les aptitudes affectives
Fluidité (quantité) • produire de nombreuses réponses pertinentes • suivre un flot d'idées	***Curiosité*** • penser à une idée et la retourner dans sa tête • découvrir et explorer
Souplesse (catégories) • aborder les situations de différentes manières • passer d'une catégorie à une autre	***Complexité (défi)*** • chercher plusieurs solutions • faire les choses de façon complexe • trouver les structures malgré le désordre • voir les parties manquantes entre « ce que c'est » et « ce que cela pourrait être »
Originalité (nouveau) • produire des idées nouvelles, uniques et astucieuses • associer des idées connues pour leur donner une nouvelle forme • créer des choses inhabituelles	***Prise de risques (courage)*** • tolérer l'ambiguïté • consentir à prendre des risques et à deviner • consentir à exprimer ses idées aux autres • avoir le courage de s'exposer à la critique et de se défendre
Élaboration (ajout) • élargir les concepts de base • former des groupes d'idées connexes	***Imagination (intuition)*** • rêvasser ou fantasmer • rêver de choses qui ne sont jamais arrivées • ressentir ce que les autres ressentent • se voir à un autre endroit ou à une autre époque

*L'une des caractéristiques de base des personnes douées est leur intensité et le champ élargi de leur expérience subjective. L'intensité, en particulier, doit être comprise comme une caractéristique distincte qualitativement. Ce n'est pas une question de degré, mais de qualité d'expérience : vivante, captivante, pénétrante, globale, complexe, irrésistible – vivre de façon intense.**

Piechowski, 1992, p. 181

* Traduction libre

CARACTÉRISTIQUES AFFECTIVES

Développement affectif

L'importance de l'aspect affectif de la douance est reconnue depuis longtemps. En raison de leur grande aisance avec le raisonnement abstrait, les personnes douées ont une vie intérieure complexe, des soucis précoces à l'égard des questions morales et une sensibilité accrue au monde. La complexité intellectuelle engendre la profondeur et la

complexité émotionnelles. À l'adolescence, le développement affectif des élèves doués et talentueux peut entraîner une plus grande conscience de leur moi-réalité, une concentration sur le développement interne par la recherche, le questionnement et l'entretien d'un dialogue intérieur, une compréhension des sentiments et des émotions et une approche empathique d'autrui. Au moment de reconnaître les caractéristiques spécifiques des élèves doués, il importe de comprendre que non seulement ces élèves ne pensent pas comme leurs pairs, mais qu'ils se sentent différents d'eux.

Une théorie (Dabrowski, 1964, 1972) qui explique le développement affectif des personnes douées et talentueuses suggère que celles-ci ont des réactions plus prononcées à différents types de stimulations. Ce phénomène a été défini comme de la surexcitation, qui se présente en cinq formes :

- psychomotrice – caractérisée par un excès d'énergie physique et par l'hyperactivité;
- sensuelle – marquée par un plaisir intense à se servir de ses sens;
- intellectuelle – caractérisée par un intérêt très vif envers le processus métacognitif d'une personne;
- imaginative – que l'on reconnaît par une aptitude marquée à visualiser et à simuler;
- affective – caractérisée par une intense préoccupation concernant les relations avec autrui et l'univers.

Parmi ces formes, la surexcitation affective est la plus présente chez les élèves doués et talentueux.

Surexcitations

Les personnes peuvent éprouver, à différents degrés, une ou plusieurs formes de ces surexcitations. Plus la surexcitation est intense, plus les possibilités de devenir des adultes bienveillants et possédant un sens moral profond sont grandes (Lysy et Piechowski, 1983; Piechowski, 1979). Puisque les personnes douées présentent des surexcitations plus intenses, elles font preuve d'une plus grande motivation dans ces domaines. Sur le chemin de la connaissance et de la réalisation de soi, le bouleversement interne, le désespoir, le développement affectif intense et l'analyse de soi font partie des changements et de la croissance, en plus d'être nécessaires à l'épanouissement et au développement personnels (Webb, 1993).

Sensibilité, intensité, perfectionnisme et introversion sont tous des aspects de la surexcitation affective. Les élèves doués qui démontrent une forte sensibilité sont donc sujets à une vive surexcitation affective (Silverman, 1994). Bien que l'intensité soit un important indicateur de la surexcitation affective, ce terme a été utilisé de la même façon dans

toutes les formes de surexcitations (Kitano, 1990; Lind, 1993). Le perfectionnisme est d'abord une facette de la surexcitation affective, mais peut évoluer pour devenir un désir d'autoperfection, poussant la personne vers un développement de niveau plus élevé (Silverman, 1990). L'introversion, souvent perçue de façon négative dans notre société extravertie, est en fait un trait psychologique positif favorable au développement (Silverman, 1994).

La sensibilité affective et l'intensité, parfois évidentes et parfois cachées, sont deux caractéristiques qui permettent de distinguer la plupart des élèves doués, qui sont responsables de leur vulnérabilité à l'enfance et qui leur attirent des ennuis à l'école. Lorsqu'ils se considèrent comme différents des autres, ils commencent à douter d'eux-mêmes et se demandent : « Qu'est-ce que j'ai? ». Ces personnes créatives vivent à un niveau d'intensité inconnu des autres. Leurs grandes inquiétudes à l'égard des questions morales, d'autrui et des questions existentielles d'approfondissement peuvent être une cause de soucis, car ces inquiétudes sont tellement différentes de celles de leurs pairs (Dabrowski, 1972). Plutôt que de considérer ces caractéristiques comme un déséquilibre névrotique, les enseignants doivent aider les élèves doués et talentueux à comprendre leurs possibilités afin de favoriser leur développement.

Le tableau suivant présente les caractéristiques ou les traits affectifs de plusieurs, mais non de tous les élèves doués et talentueux (Baska, 1989; Clark, 1988; Dabrowski, 1979/1994; Goleman, 1995; Piechowski et Miller, 1995; Silverman, 1994; Van Tassel-Baska, 1989; Webb, 1993. Ouvrage complémentaire : Department of Education, État de Victoria, 1996).

Caractéristiques affectives des élèves doués

Caractéristique	Description générale
Sensibilité et empathie accrues	est compatissant, prévenant et compréhensif envers les autres, protecteur, aidant, facilement ému jusqu'aux larmes; fait preuve d'empathie; est sensible à l'injustice, à la critique, à la douleur; ressent un besoin intense de cohérence entre les valeurs et les actes avec soi et autrui; est attentif, compréhensif et tisse des liens étroits; encourage les autres; fait preuve de sensibilité esthétique (apprécie la complexité des œuvres d'art et est habile à les interpréter); capable de lire des indices non verbaux; est très observateur
Grande intensité d'expérience	est énergique, enthousiaste, extrêmement absorbé par diverses activités; possède une imagination vive; est vulnérable sur le plan affectif; est extrêmement émotif (ressent fortement les émotions et peut avoir de vives réactions affectives); établit des liens étroits et s'engage à fond; s'attend à beaucoup de soi et d'autrui
Perfectionnisme	est très performant; se fixe des normes élevées; crée des attentes irréalistes; fait preuve de persévérance et se donne au travail avec enthousiasme, abandonne s'il n'atteint pas ses propres normes ou s'il fait une erreur; s'évalue et se juge; se sent inadéquat et inférieur; désire être félicité et réconforté; devient extrêmement défensif s'il se fait critiquer; est moins tolérant à l'égard de l'imperfection d'autrui; remet les choses à plus tard
Introversion	possède des sentiments profonds, procède à de nombreuses réflexions et introspections; met l'accent sur le développement interne par la recherche, le questionnement, l'exercice de son jugement autocorrectif; possède des connaissances sur les émotions; peut rentrer dans sa coquille au lieu d'être agressif envers les autres
Humour supérieur	communique l'humour rapidement et le reconnaît facilement; est capable de synthétiser les idées-clés ou les problèmes de situations complexes de façon humoristique; possède un sens de la répartie exceptionnel avec les mots et avec les gestes, un vif sens de l'humour pouvant être gentil ou méchant; amasse beaucoup d'information sur les émotions; capable de s'apercevoir de l'inhabituel; possède une profondeur affective rare; est ouvert aux expériences; possède une conscience sensorielle élevée
Sensibilité morale et intégrité	est sensible sur le plan affectif; possède un sens inné qui lui permet de distinguer le bien du mal et une vie intérieure complexe; a des préoccupations morales à un très jeune âge; fait preuve de sensibilité accrue envers le monde; a un raisonnement et un jugement moral développés, des valeurs élevées, une attitude empathique envers autrui; est tolérant (non agressif), responsable de soi et d'autrui, juste (traite tout le monde de la même façon), sincère, authentique, courageux devant l'adversité, altruiste et idéaliste (désire renforcer l'empathie et le civisme dans la communauté et dans la société en général)

CARACTÉRISTIQUES DU LEADERSHIP[16]

En raison de leur profonde intelligence affective, leur sensibilité, leur compréhension et leur habileté à se réaliser, les élèves doués ont souvent de fortes aptitudes à mener. Les attributs suivants se rapportent à un leader exemplaire. De tels élèves doués :

- peuvent bien assumer une responsabilité – on peut compter sur eux pour faire ce qu'ils ont promis et ils le font généralement bien;
- sont confiants parmi leurs pairs, réagissent bien aux parents, aux enseignants et aux autres adultes et établissent des relations favorables avec eux;
- semblent à l'aise quand ils doivent présenter leur travail à leurs camarades de classe;
- semblent bien appréciés de leurs camarades;
- collaborent avec leurs enseignants et camarades – tentent d'éviter les chamailleries et s'entendent généralement bien avec autrui;
- s'expriment aisément – ont une facilité d'élocution et sont habituellement bien compris;
- s'adaptent rapidement aux nouvelles situations – ils font preuve de souplesse tant au niveau de la pensée que de l'acte et ne semblent pas dérangés lorsqu'on change leurs habitudes;
- semblent aimer être entourés de gens – sont sociables et préfèrent ne pas être seuls;
- dirigent généralement l'activité à laquelle ils participent;
- participent à la plupart des activités sociales liées à l'école et on peut compter sur leur présence;
- excellent dans les activités sportives – démontrent une bonne coordination et aiment tous les types de jeux athlétiques;
- sont capables de comprendre et d'interpréter les indices non verbaux et de tirer des conclusions que l'on devrait normalement expliquer aux autres.

[16] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book — education of gifted students*, (p. 53, 55), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

CARACTÉRISTIQUES ET COMPORTEMENTS DES JEUNES ÉLÈVES DOUÉS ET TALENTUEUX[17]

Les jeunes enfants doués démontrent certaines tendances d'apprentissage et de comportement qui, si elles sont observées et comprises, peuvent mener au dépistage rapide et à des modifications scolaires appropriés. Le fait de bien connaître les premiers indices de douance suivants permet de faire en sorte que les jeunes enfants doués ne soient pas incompris et laissés pour compte en adaptation scolaire ou dans les choix de programmes.

Caractéristique	Comportement
Curiosité	Ces élèves posent souvent des questions qui accrochent dès leur jeune âge, écoutent attentivement les réponses et répondent souvent par d'autres questions : tiennent moins les choses pour acquis, cherchent à trouver le « pourquoi » et le « comment ».
Aptitude à apprendre rapidement par l'erreur	Ils élaborent des stratégies pour corriger des erreurs pertinentes et les appliquent ensuite aux nouvelles situations.
Aptitude à adapter leurs connaissances	Ils emploient leurs connaissances à établir de nouvelles relations en créant de nouveaux liens.
Champs d'intérêt profonds et vastes	Ils s'intéressent à quelque chose et veulent tout savoir à ce sujet. Ils font un effort exceptionnel pour aller au bout de leurs champs d'intérêt.
Intérêt précoce pour les livres et les films	Ils peuvent apprendre à lire plus tôt que les jeunes de leur âge et comprendre plus facilement les nuances de la langue. Souvent, ils liront beaucoup, rapidement et intensément, et posséderont un vocabulaire riche. Ils peuvent être attirés par des livres, des films et des émissions de télévision destinés aux jeunes de trois à cinq ans plus vieux qu'eux.
Ennui face à l'apprentissage et au travail redondant	Cela se passe lorsqu'ils ont maîtrisé une tâche : ils ne s'y intéressent plus, car ils n'y trouvent aucun défi.
Diminution de la qualité quant à l'exécution d'une série de tâches répétitives	Une baisse de collaboration durant l'exécution de tâches peut être signe d'un manque d'intérêt à l'égard du travail répétitif.

[17] Tiré de : *Young gifted children*, (p. 16, 17, 18, 19), L. Mares, 1991, Cheltenham, Australie, Hawker Brownlow Education. Réimprimé avec permission.

Caractéristique	Comportement
Créativité espiègle	Ce n'est pas la même chose qu'une inconduite délibérée. Ils n'enfreindront pas nécessairement les règlements, mais les manipuleront pour satisfaire leurs intentions.
Amitié	Les jeunes élèves doués peuvent être attirés par les élèves plus âgés, car ils ont l'impression de mieux pouvoir s'identifier à eux.
Jeux	Ils tiennent à des règlements stricts ou en inventent de nouveaux lorsqu'ils jouent à des jeux.

PRÉOCCUPATIONS LIÉES AUX FORCES QUI CARACTÉRISENT LA DOUANCE

Voici des problèmes pouvant être associés aux forces qui caractérisent les élèves doués :

- la rapidité avec laquelle ils acquièrent et retiennent l'information peut rendre ces élèves impatients devant le rythme d'apprentissage plus lent des autres élèves;
- leur esprit critique peut les mener à avoir des opinions critiques ou intolérantes envers les autres;
- leur soif de vérité, d'équité et de loyauté peut les empêcher de se montrer pratiques et les pousser à se soucier des questions d'ordre humanitaire;
- une combinaison de caractéristiques peut entraîner des difficultés : relations avec les pairs, perfectionnisme, prudence, critique de soi excessive (Webb, 1993).

Les difficultés susceptibles de se présenter chez ces élèves peuvent être catégorisées comme suit :

- **environnementales** : p. ex., si le programme scolaire manque de défi, les élèves peuvent s'ennuyer, éprouver du ressentiment ou se désengager;
- **interpersonnelles** : p. ex., par crainte d'être perçus comme différents par leurs pairs ou les enseignants, les élèves doués peuvent essayer de dissimuler leurs grandes aptitudes;
- **intrapersonnelles** : p. ex., des problèmes liés au concept de soi, à l'estime de soi et à l'acceptation de soi peuvent survenir (Allan et Fox, 1979).

Les écoles ne devraient pas perdre de vue l'aspect moral de la douance dans les méthodes d'identification qui insistent uniquement sur les talents exceptionnels dans des domaines particuliers (Silverman, 1994). Si les enseignants accordent trop d'importance à la performance – la compétition, l'intérêt des médias, la reconnaissance externe et les récompenses – ils risquent, par mégarde, d'enseigner aux élèves qu'ils ne sont valorisés que pour ce qu'ils font. De nombreux élèves doués et talentueux ne sont pas aussi soucieux de leur rendement et de la reconnaissance qu'ils reçoivent de l'extérieur, que ceux préoccupés par l'image qu'ils projettent et empreints de l'égocentrisme qui caractérise le début de l'adolescence. Ces élèves ont plutôt un développement orienté vers l'introspection et la prise de conscience sur le plan affectif, tel qu'illustré à l'exemple ci-dessous.

> *Certains enfants doués font preuve d'une immense empathie envers les autres; ils dépassent parfois la compassion éprouvée par les adultes qui sont plus limités par les attentes de la société. Par conséquent, les adultes seront peut-être incapables de comprendre la réaction d'un enfant. Par exemple, pendant un tournoi d'échec, Éric, l'incontestable gagnant, a commencé à faire des fautes d'inattention et a perdu la partie. Lorsqu'on lui a demandé ce qui s'est passé, il a répondu : « J'ai remarqué les larmes dans les yeux de mon adversaire. Je ne pouvais plus me concentrer et j'ai perdu l'envie de gagner. » L'empathie d'Éric a été plus grande que son ambition. Plusieurs adultes, surtout ceux qui l'encourageaient, ont été déçus. Cependant, on peut soutenir que sa réaction a été plus mûre que la leur, car son estime de soi ne dépendait pas de sa victoire.*
>
> (Anne-Marie Roeper, 1982, p. 24, cité dans Piechowski, 1991, p. 290.)

*La douance est un développement asynchrone dont les aptitudes cognitives avancées et l'intensité accrue s'associent pour créer des expériences et une sensibilisation qualitativement différentes de la norme. Cette asynchronie augmente lorsque la capacité intellectuelle est élevée. Le caractère unique des doués les rend particulièrement vulnérables et requiert des changements quant au rôle parental, à l'enseignement et au counseling afin qu'ils puissent s'épanouir pleinement.**

The Columbus Group, 1991

* Traduction libre

ASYNCHRONIE

L'asynchronie est un décalage entre le rythme du développement intellectuel, affectif et physique. Il est important que les enseignants reconnaissent l'asynchronie comme une caractéristique de la douance. L'asynchronie signifie que :

- les élèves doués sont plus complexes et intenses que leurs pairs;
- les élèves doués peuvent se sentir déphasés par rapport à leurs pairs et au programme convenant à leur âge;
- plus le développement intellectuel devance le développement physique, plus ces élèves se sentiront déphasés – intérieurement, dans les relations sociales et par rapport au programme scolaire (Silverman, 1994).

Ces différences rendent les élèves doués extrêmement vulnérables. Leur plus grand besoin est de se retrouver dans un milieu où ils peuvent se sentir en toute sécurité malgré leur différence.

Selon les situations, le degré de maturité de ces élèves peut changer. La tension interne ainsi créée se manifeste souvent par des difficultés d'adaptation externes.

Les traits intellectuels et de personnalité des élèves doués et talentueux peuvent devenir des inconvénients lorsque ces différences ne sont pas valorisées. Plus l'asynchronie, la sensibilité et l'intensité affectives de l'élève doué sont décalées, plus il sera vulnérable dans un milieu insensible. Les méthodes d'identification, d'évaluation et de programmation doivent tenir compte des besoins en adaptation scolaire et de counselling des élèves doués et talentueux, en plus de satisfaire aux modifications scolaires qui leur sont destinées.

*Dans le cadre même de leur éducation, nous devons sensibiliser les enfants et les jeunes aux grands problèmes de nos sociétés, notamment la pauvreté, la famine, la guerre et l'annihilation nucéaire... l'épuisement des ressources, la pollution de l'environnement, les conflits culturels... le chômage et la qualité de la vie. Nous devons faire prendre conscience aux enfants et aux jeunes doués et talentueux de ces problèmes, non pas parce qu'ils devront les résoudre en tant qu'élèves, mais parce que nous voulons qu'ils s'en préoccupent suffisamment pour qu'ils consacrent leurs dons et leurs talents à la contribution de la résolution des problèmes qui affligent notre monde.**

Passow, 1988, p. 13

* Traduction libre

DIFFICULTÉS À RECONNAÎTRE CERTAINS ÉLÈVES DOUÉS EN CLASSE

Malheureusement, certains élèves qui sont doués ou qui s'avèrent prometteurs en raison de diverses caractéristiques ne manifestent pas nécessairement ces caractéristiques à l'école. Il arrive que pour différentes raisons, ils se soient désengagés de l'école et de l'apprentissage. Évidemment, les possibilités que recèlent ces élèves sont difficiles à dépister par les enseignants.

Certains aspects des caractéristiques typiques des élèves doués peuvent, en fait, porter atteinte à l'intérêt qu'ils accordent à l'apprentissage et se traduire par l'impossibilité de réaliser leurs possibilités.

Les élèves doués font partie de six profils. Quatre de ces profils sont caractérisés par des traits qui ne sont pas susceptibles d'alerter les enseignants aux possibilités élevées de ces élèves à priori. Il s'agit des types 2, 3, 4 et 5. Voici un aperçu des six profils.[18]

Type 1 — L'élève doué qui réussit bien : Ces élèves apprennent bien et obtiennent de très bons résultats aux tests d'intelligence et de rendement. Ils recherchent ardemment l'approbation des personnes qui jouent un rôle dans leur vie, sont conformistes, dépendants et perfectionnistes. Il leur arrive rarement d'éprouver des troubles de comportement à l'école. Environ 90 pour cent des élèves suivant un programme de douance font partie de ce type.

[18] Tiré de : *Autonomous learner model: optimizing ability*, (édition révisée, augmentée et mise à jour), (p. 32–34), G. T. Betts et J. K. Kercher, 1999, Greeley, Colorado, Autonomous Learning Publications and Specialists. Réimprimé avec permission.

Type 2 — L'élève doué hardi et divergent : Ces élèves sont extrêmement créatifs. Toutefois, ils peuvent sembler obstinés, manquer de tact ou être sarcastiques. Ils ne se conforment pas au système scolaire. Souvent, leurs interactions peuvent être à la source de conflits, car ils ont tendance à corriger les adultes, à mettre les règles en doute, à exercer une mauvaise maîtrise d'eux-mêmes et à défendre leurs convictions, tant à l'école qu'à la maison.

Type 3 — L'élève doué effacé : Ces élèves refusent d'admettre leurs talents parce qu'ils veulent être acceptés par les autres. Souvent, il s'agit de filles en fin d'études primaires ou en début d'études secondaires qui veulent être acceptées par leurs pairs. Ces élèves résistent aux défis, manquent d'assurance, sont frustrés et souvent, ont une mauvaise estime de soi.

Type 4 — L'élève doué décrocheur : Ces élèves en veulent aux adultes, à la société et à eux-mêmes, car ils estiment que le système n'a pas su répondre à leurs besoins depuis un certain nombre d'années. Ils ont une mauvaise estime de soi, se sentent rejetés et souvent, sont amers et ont de la rancœur. Il peut s'agir d'élèves qui dérangent et exploitent les autres ou encore, d'élèves effacés. Ils ne font pas leurs travaux scolaires, donnent un rendement qui n'est pas uniforme et semblent posséder des aptitudes moyennes ou inférieures.

Type 5 — L'élève doué à double étiquette : Malgré leurs possibilités élevées, ces élèves ont soit des troubles d'apprentissage, soit des troubles affectifs. En général, ils produisent du travail de qualité inférieure ou incomplet parce que l'échec peut présenter une source d'anxiété. Souvent, ils affichent des comportements perturbateurs et ne sont considérés que comme des élèves moyens. Ils sont tendus, découragés, frustrés ou désespérés.

Type 6 — L'élève doué autonome : Ces élèves sont indépendants et autodidactes. Ils s'acceptent et sont tout à fait capables de prendre des risques. Ils ont l'impression d'être maîtres de leur vie et ils expriment leurs sentiments, leurs besoins et leurs objectifs librement et convenablement. Ils ont une image de soi favorable, réussissent bien et se servent du système scolaire à bon escient pour se créer de nouvelles occasions.

Ces profils des élèves doués ont d'abord été mis au point par George Betts et Maureen Neihart en 1988.

ORIENTATION ET COUNSELLING

En plus d'avoir à faire face à des enjeux sociaux et affectifs du même ordre que ceux de tous les autres élèves, les élèves doués et talentueux doivent souvent relever d'autres défis. Certains d'entre eux se rapportent

aux caractéristiques inhérentes à leur douance, tandis que d'autres se rapportent aux réactions provenant de l'éventail de personnes importantes au sein de leur milieu.[19]

La liste suivante énonce les sources de difficultés particulières pour les élèves doués, difficultés qui peuvent se manifester dès l'âge de 11 ans, surtout chez les filles :[20]

- identité diffuse — préoccupations constantes à l'égard de ses aptitudes et de ses talents;
- aliénation — inquiétudes découlant du fait que l'élève pourrait être considéré comme différent de ses pairs;
- conflit de rôle et préoccupations à l'égard des attentes sociétales quant aux rôles associés au sexe de la personne;
- perfectionnisme;
- identité forclose — interruption du développement de l'identité découlant de l'impatience attribuable à une incertitude à l'égard de ce qu'ils sont;
- processus de séparation — difficulté à comprendre les différences entre les membres de la famille et à rompre les attaches;
- problèmes relatifs à l'acceptation du nombre d'années de pratique nécessaires au perfectionnement d'habiletés et au besoin de persévérance;
- problèmes relatifs à un trop grand contrôle émotif;
- crainte de l'échec.

Les écoles peuvent aider les élèves doués à faire face à ces préoccupations de nombreuses manières. Des services d'orientation, de counselling et de soutien peuvent être offerts de manière informelle ou régulière aux élèves, seuls ou en groupes, par des conseillers spécialisés ou du personnel attentionné.[21]

Stratégies d'adaptation[22]

Les élèves doués peuvent bénéficier de l'enseignement des stratégies d'adaptation suivantes :

- faire la distinction entre les faits et les sentiments;
- modifier la façon dont ils perçoivent les événements et leur manière d'y penser;

---

[19] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book — education of gifted students*, (p. 47), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

[20] Tiré de : *Coping for capable kids*, L. M. Cohen et E. Frydenberg, 1993, Cheltenham, Australie, Hawker Brownlow Education. Réimprimé avec permission.

[21] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book — education of gifted students*, (p. 48), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

[22] Ibid., p. 48.

- perfectionner les habiletés de gestion du temps et d'organisation du travail;
- apprendre des stratégies cognitives de comportement d'autoréflexion;
- apprendre des stratégies de questionnement réfléchi;
- édifier un réseau de soutien social;
- accentuer les aspects positifs;
- suivre des cours d'affirmation de soi;
- acquérir des aptitudes sociales;
- se concentrer sur la résolution des problèmes;
- apprendre des stratégies de relaxation et de réduction de la tension.

Chez les élèves doués, l'orientation professionnelle revêt un caractère primordial. Souvent, les élèves doués sont confus quant à leurs nombreuses possibilités, c'est-à-dire quant au large éventail d'options d'études et de carrières qui s'offrent à eux. Les élèves doués doivent être exposés à des expériences diverses afin d'avoir la possibilité d'explorer des domaines qui ne les auraient peut-être pas intéressés autrement. Par ailleurs, ces élèves ont besoin d'être orientés sur le plan professionnel afin qu'ils puissent faire des choix judicieux à partir de toute une gamme de choix de carrière.

COLLECTE ET CONSIGNE DE DONNÉES DE TOUS GENRES

La reconnaissance officieuse des élèves doués et talentueux peut poser des problèmes. C'est pourquoi il est recommandé d'adopter une démarche souple et permanente menant à l'identification officielle de ces élèves. Pour que l'identification des élèves doués et talentueux soit fiable et systématique, il y a lieu de recourir à une série de mesures différentes. Un système faisant appel à des mesures tant quantitatives que qualitatives aura probablement pour effet d'accroître le nombre d'élèves identifiés et desservis.

Il ne fait aucun doute que la raison d'être de l'identification des élèves doués et talentueux consiste à leur offrir un programme d'études qui convient à leurs besoins personnels. Chaque autorité scolaire peut choisir la combinaison des mesures les plus convenables et pratiques en fonction de ses valeurs, de ses convictions et des circonstances particulières.[23]

Généralement, les méthodes d'identification permettent de recueillir des données de toutes sortes. Ces données relèvent de quatre grandes catégories : les tests, les échelles de notation ou les recommandations, les produits et les réalisations ainsi que le rendement obtenu en classe.

---

[23] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book — education of gifted students*, (p. 24), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

Les profils et les portfolios des élèves, qui comprennent des renseignements d'évaluation informels et axés sur le rendement, jouent également un grand rôle dans l'identification, la documentation et l'évaluation des forces, des talents et des intérêts prépondérants des élèves.

L'éventail de méthodes d'identification suivantes est recommandé.

Les tests standardisés :

- *font ressortir les forces des élèves;*
- *concentrent l'attention sur les objectifs;*
- *peuvent mesurer certains domaines de connaissance avec précision;*
- *sont rentables;*
- *sont efficaces.* *

Renzulli, 1994, p. 107

* Traduction libre

Tests

La supériorité des élèves par rapport aux dimensions qui déterminent la douance et le talent peut être démontrée au moyen d'un ou de plusieurs tests prenant la forme d'évaluations valables. D'une façon ou d'une autre, les élèves doivent être capables de démontrer qu'ils ont vraiment les aptitudes ou les réalisations qui prouvent que l'élève est doué ou talentueux. Le simple fait de dire qu'un élève est doué ne suffit pas.

Si les instruments d'évaluation qui sont utilisés respectent les critères de la fiabilité, de la validité, de l'objectivité et de la convenance aux élèves ciblés, ils peuvent fournir des renseignements utiles aux enseignants. Par le passé, de nombreuses écoles se contentaient de recourir à des tests d'intelligence standardisés, aux notes obtenues aux tests de rendement et aux notes obtenues à l'école pour identifier les élèves doués sur le plan intellectuel. De nos jours, les tests sont de plus en plus axés sur l'évaluation du rendement et des produits, ce qui fait que la validité des mesures traditionnelles est mise en doute (Gardner, 1983, Renzulli, 1986)[24]. Il est important de se rappeler que toutes les sources d'information sont précieuses dans la mesure où elles permettent aux enseignants de mieux comprendre les possibilités de rendement futures des élèves et de les orienter pour qu'ils s'améliorent davantage.

Tests d'intelligence individuels

Les tests d'intelligence individuels, comme ceux faisant partie des séries de Weschler et de Stanford-Binet, permettent d'obtenir le profil des aptitudes de résolution des problèmes, tant pour la sphère verbale que pour la sphère du rendement. Ces tests donnent également l'occasion à un spécialiste, notamment un psychologue qualifié, d'observer les élèves dans une situation contrôlée, lorsqu'ils sont en contact avec du matériel stimulant.[25]

[24] Réimprimé à partir de : « Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: a perspective on alternative 'metaphors of mind' », R. J. Sternberg, 1993, dans *International handbook of research and development of giftedness and talent*, (p. 187), K. A. Heller, F. J. Mönks et A. H. Passow (rédacteurs en chef), Oxford, Grande-Bretagne, Pergamon Press, avec la permission de Elsevier Science.

[25] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book — education of gifted students*, (p. 25), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

Les tests d'intelligence standardisés peuvent être utiles dans le cadre de la méthode d'identification. Les tests de quotient intellectuel (Q.I.) représentent d'importants outils permettant de reconnaître les besoins spéciaux des élèves doués intellectuellement sur le plan scolaire. Les tests de Q.I. permettent d'identifier les élèves qui sont exceptionnellement doués et ont des besoins d'ordre éducatif et socioémotif uniques (Gross, 1993). Par ailleurs, ils permettent de cerner les élèves qui ne cadrent pas avec la trilogie stéréotypée composée d'une aptitude verbale élevée, d'un rendement supérieur et d'une grande motivation, c'est-à-dire les élèves sous-performants qui possèdent une mauvaise aptitude verbale et des déficiences, comme des troubles d'apprentissage, des troubles de comportement, des déficiences auditives, des déficiences visuelles et des déficiences physiques (Kaufman et Harrison, 1986).

Bien que les tests de Q.I. soient utiles à la prise de décisions concernant l'inclusion à un programme de douance, ils sont moins utiles pour déterminer les expériences éducatives les plus appropriées (Pyryt, 1996).

Les tests d'intelligence constituent des méthodes d'identification utiles pour maintes raisons. Ces tests permettent de dépister à peu près le même nombre de filles et de garçons doués en bas âge (Silverman, 1986), tandis que toutes les mesures de rendement font preuve de plus en plus de discrimination contre les femmes, du début de l'école secondaire jusqu'à l'âge adulte (Sadker et Sadker, 1994). Les enfants provenant de milieux ethniques divers ont de meilleures chances d'être dépistés au moyen de tests de Q.I. qu'au moyen de mesures axées sur le rendement, car le rendement est plutôt le résultat du milieu que des aptitudes. Le Q.I., en tant que ratio de l'âge mental par rapport à l'âge chronologique, peut fournir de précieux renseignements sur l'asynchronie, ou sur les rythmes différents de développement intellectuel, émotif et physique qui créent des tensions intérieures chez les élèves doués et talentueux (Silverman, 1994).

Bien que le test d'intelligence individuel soit toujours considéré par plusieurs comme le seul et le meilleur indicateur de douance, et bien qu'il soit utilisé depuis de nombreuses décennies et continuellement perfectionné, toute méthode d'identification qui ne s'appuierait que sur une mesure de ce genre comme indicateur serait susceptible d'exclure certains élèves doués. Les tests d'intelligence individuels favorisent les élèves doués ayant une pensée convergente; ils peuvent être insensibles aux inconvénients liés aux milieux d'apprentissage de certains élèves et n'évaluent pas des caractéristiques comme la douance affective, l'orientation vers les objectifs, des talents spécifiques, la créativité,

l'étendue des intérêts, l'indépendance sur le plan des habiletés de travail et la curiosité intellectuelle.[26]

Les catégories dont il est question ci-dessous peuvent servir de guide pour élaborer des programmes personnalisés destinés aux élèves doués et talentueux.

Catégories de douance en fonction du Q.I.[27]

Q.I. de 115 à 129	Douance légère	(écart-type +1–2)
Q.I. de 130 à 144	Douance modérée	(écart-type +2–3)
Q.I. de 145 à 159	Douance élevée	(écart-type +3–4)
Q.I. de 160 et plus	Douance extraordinaire	(écart-type <+4)

Tests d'intelligence collectifs[28]

Les tests d'intelligence collectifs peuvent être administrés dans les écoles en tant que mesure standardisée d'identification des élèves doués. Parmi ces tests, notons le Canadian Cognitive Abilities Test (CCAT, 1990), l'Otis-Lennon School Ability Test (1989) et les Ravens Progressive Matrices (1989).

Souvent, les tests d'intelligence collectifs sont restreints à l'évaluation d'un type d'aptitude, comme les habiletés visuospatiales ou la compréhension de la langue. Plusieurs de ces tests ont tendance à évaluer le degré de rendement, plutôt que les possibilités sur le plan des capacités d'apprentissage et de raisonnement. De plus, ces tests écrits peuvent pénaliser les élèves qui écrivent lentement, les élèves qui ne viennent pas d'un milieu anglophone ou francophone, les élèves qui ont de la difficulté à lire, ainsi que les élèves qui ne sont pas très motivés et sont sous-performants. Pour ces raisons, l'on estime que les tests d'intelligence collectifs omettent d'identifier plus de 50 pour cent des élèves doués.

Les évaluations préparées par les enseignants et les évaluations authentiques :

- *maximisent les forces des élèves et les mettent en évidence;*
- *ne doivent pas respecter des contraintes de temps arbitraires;*
- *peuvent faire appel à un auditoire réel;*
- *ne sont pas toujours évaluées en fonction d'une seule note;*
- *sont représentatives des défis qui existent au sein d'une discipline;*
- *minimisent les comparaisons entre les élèves.**

Renzulli, 1994, p. 107

* Traduction libre

[26] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book — education of gifted students*, (p. 25), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

[27] Tiré de : « The Highly gifted », (p. 117), L. K. Silverman, 1998, dans *Excellence in educating the gifted*, (3e édition), J. VanTassel-Baska (rédacteur en chef), Denver, Colorado, Love Publishing Co. Réimprimé avec permission.

[28] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book — education of gifted students*, (p. 25), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria

Tests de rendement visant les aptitudes scolaires[29]

Des tests d'aptitudes spécifiques visent à évaluer les degrés de rendement sur le plan des tâches scolaires, comme les mathématiques, les compétences linguistiques et la lecture, ainsi que les sciences. Certains de ces tests évaluent purement la maîtrise des sous-habiletés désignées qui ont été apprises, tandis que d'autres sont plus efficaces lorsque vient le temps d'évaluer la compréhension et les aptitudes de raisonnement d'un certain domaine.

Tests de niveaux supérieurs

Pour identifier les élèves doués, on recommande de faire des évaluations continues sur des aptitudes spécifiques ou sur le rendement à l'aide des tests destinés aux élèves d'années scolaires supérieures, car cela permet de mesurer le niveau précis des habiletés et des connaissances et d'obtenir une estimation plus exacte des possibilités des élèves.[30] Par exemple, un élève de 3^{e} année pourrait afficher le niveau de lecture et de compréhension d'un élève de 12^{e} année ou plus.

Tests préparés par les enseignants

Habituellement, les tests préparés par les enseignants sont conçus pour évaluer le degré de maîtrise d'un sujet qui a été enseigné et d'évaluer la compétence dans une matière donnée. Les tests objectifs préparés par les enseignants, comme les tests à choix multiples, les tests d'association et les tests à courtes réponses, fournissent des renseignements sur l'acquisition des connaissances, la maîtrise d'habiletés de base et, dans certains cas, les stratégies de résolution de problèmes. Bien que ces renseignements servent à déterminer le niveau de compétence général, les évaluations préparées par les enseignants qui donnent les meilleurs résultats sont celles qui permettent d'obtenir des réponses ouvertes ou élaborées. Grâce aux réponses de ce genre, les enseignants peuvent saisir les aptitudes complexes des élèves, la composition d'arguments convaincants, l'utilisation d'un langage expressif, à l'oral comme à l'écrit, la formulation d'hypothèses pertinentes, l'application de solutions créatives à des problèmes complexes et la manifestation de degrés de compréhension approfondis.[31]

---

[29] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book — education of gifted students*, (p. 25), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

[30] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book — education of gifted students*, (p. 26), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

[31] Tiré de : *Schools for talent development: a practical plan for total school improvement*, (p. 106–107), J. S. Renzulli, 1994, Mansfield Center, Connecticut, Creative Learning Press, Inc. Réimprimé avec permission.

Dans le cadre d'une méthode diagnostique, les données obtenues à partir des tests peuvent être utiles comme suit :

- les résultats des tests peuvent aider les enseignants à comparer les niveaux de rendement des élèves aux normes appropriées;
- les données obtenues à partir des tests qui sont comparées à des critères peuvent renseigner les enseignants sur la compréhension ou la maîtrise réelle d'une base de connaissances bien précise (ou sur les objectifs faisant partie d'un domaine de contenu particulier);
- ces données fournissent des renseignements sur les connaissances générales des élèves, sur leur mémoire, leurs diverses aptitudes de raisonnement ainsi que sur leur rapidité d'exécution et la qualité de leurs réponses dans des conditions précises. Ces données aident les enseignants à planifier la meilleure façon de dispenser leur enseignement et à déterminer le contenu qui convient le mieux aux élèves à un moment et dans un milieu particuliers;
- les données aident également les enseignants à reconnaître les forces prépondérantes des élèves dont le rendement en classe est inférieur pour diverses raisons, soit les élèves qui ont des possibilités qui ne seraient autrement pas décelées.

La valeur des données obtenues à partir des tests réside dans l'information qu'ils procurent, et non pas simplement dans les indices généraux ou les notes totales qui peuvent servir à qualifier ou à disqualifier les élèves ou encore, à établir leur admissibilité à un programme particulier.[32]

ÉCHELLES DE NOTATION OU RECOMMANDATIONS

Des renseignements provenant de sources diverses – qu'elles prennent la forme de listes de vérification, d'échelles de notation ou de recommandations – peuvent jouer un rôle important lorsqu'il s'agit d'identifier les champs d'intérêt des élèves, leurs talents particuliers et leurs caractéristiques uniques. Les enseignants, les parents ou les élèves peuvent remarquer un point fort important qui aurait autrement pu passer inaperçu. Pour être utiles, les échelles de notation, les listes de vérification ou les formulaires de recommandation devraient poser des questions spécifiques qui se rapportent directement à la compréhension des forces de l'élève, de ses modes ou préférences d'apprentissage, de ses intérêts et activités, de ses réalisations et de ses produits.[33]

---

[32] Reproduit avec permission à partir de : *Programming for giftedness — a contemporary view*, (p. 66), volume I de *Programming for giftedness series*, D. J. Treffinger et M. R. Sortore, 1992, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, Inc.

[33] Reproduit avec permission à partir de : *Programming for giftedness — a contemporary view*, (p. 66-67), volume I de *Programming for giftedness series*, D. J. Treffinger et M. R. Sortore, 1992, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, Inc.

Deux exemples de listes d'identification figurent aux annexes 2 et 3.

Identification par l'enseignant[34]

Les listes d'identification par l'enseignant s'avèrent particulièrement utiles lorsque vient le temps, pour l'enseignant, d'observer les élèves de manière structurée et systématique. Ces listes aident les enseignants à porter des jugements avertis sur le potentiel d'un élève, en faisant abstraction des hypothèses qui ne sont fondées que sur les notes ou les comportements en classe, ce qui risque d'être trompeur. Les annexes 4 et 5 renferment de plus amples renseignements sur l'identification des élèves doués et talentueux.

Identification par les parents[35]

Les chercheurs recommandent fortement que des questionnaires destinés aux parents – questionnaires conçus pour recueillir des renseignements pertinents sur son comportement à la maison, l'histoire personnelle de l'élève, les perceptions des parents vis-à-vis des enfants et des expériences d'apprentissage précoces – constituent des composantes-clés des méthodes d'identification préconisées dans les écoles. Les annexes 6 et 7 comportent de plus amples renseignements sur l'identification par les parents.

Identification par les pairs

Selon diverses études, l'identification par les pairs peut donner des résultats assez précis, en plus de corroborer de manière raisonnable les tests d'intelligence standardisés.[36] Les élèves ne devraient pas considérer cela comme une évaluation, mais plutôt comme un moyen de reconnaître les forces et les différences de chacun. L'annexe 8 contient un formulaire d'identification par les pairs qui pourrait être utilisé pour les élèves du secondaire 1er cycle ou 2e cycle.

Auto-identification[37]

L'auto-identification peut renchérir les observations et les notations faites par des personnes importantes de l'entourage de l'élève. Elle peut donner un aperçu de la perception de soi d'un élève, de son estime de soi, de ses attitudes et de ses valeurs, ce qui pourrait cadrer avec les caractéristiques courantes des élèves doués et talentueux.

---

[34] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book — education of gifted students*, (p. 24), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

[35] Ibid., p. 24.

[36] Ibid., p. 24.

[37] Ibid., p. 24.

Inventaire des champs d'intérêt de l'élève[38]

L'inventaire des champs d'intérêt permet d'obtenir des renseignements détaillés sur les talents et les champs d'intérêt d'un élève lorsque celui-ci est bien planifié. Renzulli (1977) a préparé un exemple d'inventaire détaillé des champs d'intérêt. Grâce à cet inventaire, les élèves peuvent classer leurs choix en matière de carrières, de titres de livres, d'experts à inviter en classe, de lieux où ils aimeraient passer une fin de semaine, d'objets préférés qu'ils apporteraient avec eux dans le cadre d'un voyage interplanétaire et d'objets qu'ils aimeraient collectionner s'ils en avaient le temps et l'argent. Les annexes 9 à 13 renferment d'autres exemples d'inventaire de champs d'intérêt des élèves.

Entretiens personnels[39]

Pour conclure, des entretiens personnels avec les élèves peuvent révéler de l'information qu'aucune des évaluations officielles n'aurait permis de déceler. Il ne fait aucun doute qu'il faut qu'une bonne relation soit établie avec lui pour que l'élève se sente à l'aise de parler de ses passe-temps, de ses champs d'intérêt, de ses réalisations parascolaires et, particulièrement, de ses pensées et ses désirs. Des questions formulées avec soin peuvent permettre d'obtenir des renseignements importants sur les dons, les talents et les passions des élèves ayant un grand potentiel.

PRODUCTIONS ET RÉALISATIONS

Dans le cadre de l'identification, on peut tenir compte des productions ou des échantillons de travaux des élèves. Parmi ces productions, notons des portfolios de textes rédigés, des photographies de projets scolaires, des journaux et des enregistrements d'exposés oraux qui reflètent des exemples vastes et variés d'activités. Ces productions peuvent permettre de constater le sérieux à la tâche des élèves, leur degré de créativité et leurs aptitudes, qui s'expriment directement dans leurs actions et non pas grâce à une évaluation ou à un test officiel.[40]

Il est important d'intégrer de l'information choisie par les élèves, les parents et les enseignants. Les enseignants peuvent également recueillir de précieux renseignements sur le potentiel et les talents des élèves au moyen de la rétroaction de divers auditoires réels ayant vu les productions de l'élève.

---

[38] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book — education of gifted students*, (p. 27), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

[39] Ibid., p. 27–28.

[40] Reproduit avec permission à partir de : *Programming for giftedness — a contemporary view*, (p. 67), volume I de *Programming for giftedness series*, D. J. Treffinger et M. R. Sortore, 1992, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, Inc.

Les productions auxquelles l'on s'attend des élèves doués devraient ressembler aux produits émanant de professionnels évoluant dans la discipline en question (Renzulli, 1977). Ces productions professionnelles différeront des produits typiques des élèves de diverses façons, tel qu'énoncé ci-dessous.[41]

- *Résultat de problèmes réels* — Les productions préparées par les élèves doués devraient être représentatives de problèmes qui sont réels. Les élèves peuvent être incités à choisir un aspect qui les intéresse particulièrement au sein d'une certaine matière et à concevoir une enquête s'y rapportant.
- *Auditoire réel* — Dans la mesure du possible, les productions conçues par les enfants doués devraient être destinées à des auditoires réels, comme le milieu scientifique, un conseil municipal ou un organisme gouvernemental. Dans d'autres cas, l'auditoire réel peut être composé de camarades de classe ou d'autres élèves de l'école. Les élèves doués ne devraient pas concevoir des productions qui ne sont destinées qu'à l'enseignant.
- *Transformation* — Les productions d'élèves doués devraient représenter des transformations d'informations ou de données existantes, et non pas seulement de simples résumés des conclusions d'autrui. Des travaux de recherche originaux, des œuvres d'art originales et d'autres productions du genre devraient faire appel à la collecte et à l'analyse de données non traitées. Si les élèves font preuve d'un degré de réflexion supérieur, ils doivent réaliser une production qui est le fruit d'une transformation réelle.
- *Variété* — Les élèves doués devraient être encouragés à se familiariser avec une variété de types de productions, à les utiliser et à considérer avec soin la représentation la plus convenable de leur contenu par rapport à l'auditoire proposé. La variété des productions permet aux élèves ayant des forces intellectuelles et créatives différentes de démontrer leur compétence au moyen du média approprié. Ils devraient également s'exercer à employer des options de productions variées, tout en parvenant au même résultat.
- *Format choisi par l'élève* — Les élèves doués doivent avoir le droit de choisir les formats dont ils se serviront pour présenter leurs solutions à des problèmes qui leur sont réels. Les champs d'intérêt, les forces et les expériences antérieures des élèves peuvent tous exercer une influence sur ces choix. Sans aucun doute, les enseignants peuvent les aider à choisir un format et parfois, ils peuvent inciter les élèves à essayer un nouveau format. Cependant, au bout du compte, ce sont les élèves qui devraient faire leurs choix.

---

[41] Tiré de : *Teaching models in education of the gifted*, (2e édition), (p. 7–8), C. J. Maker et A. B. Nielson, 1995, Austin, Texas, PRO-ED, Inc. Reproduit avec permission.

- *Évaluation appropriée* — Souvent, les productions des élèves sont destinées seulement aux enseignants et ne sont évaluées que par ceux-ci. Les productions de professionnels sont évaluées par les auditoires auxquels ils sont destinés. Les productions d'élèves doués devraient être évaluées par des auditoires appropriés, y compris des auditoires composés de leurs pairs. Les élèves devraient également être incités à faire une autoévaluation détaillée de leurs propres productions ou obligés de faire de telles autoévaluations.

Les suggestions suivantes énoncent diverses formes et modalités de présentation des produits.[42]

Forme ou modalité du produit	Suggestions de présentation des produits
Orale	cassette; chant; récitation en chœur ou rôle dans une pièce de théâtre; débat, dialogue ou discussion; message à l'interphone; entrevue; exposé, discours ou leçon d'enseignement; monologue; imitation orale; discussion en groupe; théâtre lu ou récit d'histoire; rapport; chanson, sondage
Visuelle	annonce publicitaire; artefacts; avant-projet; couvre-livre; bande dessinée; tableau ou diagramme; affiche, collage, arbre conceptuel; graphique à l'ordinateur; présentoir; film fixe ou diapositives; tableau pliant; graffiti; mini-galerie; murale; transparents; peinture; photographies; programme; cube de projet; rébus; couvre-disque; estampage; parchemin; feuille de calcul électronique; scénario-maquette; tableau; tables; capsule témoin ou frise historique; journal visuel ou livre sans mots
Écrite	acrostiche; annonce publicitaire ou slogan, autobiographie, biographie ou bibliographie; résumé de livre; brochure ou dépliant; étude de cas; cartes de célébrités; code; programme informatique, critique ou éditorial; mots croisés; définitions; épitaphes; dossier de faits; modes d'emploi; invitations; itinéraire; journal intime; lettre; liste; manuel; menus; grandes lignes d'un article de journal; palindromes; jeux de mots ou virelangues; collage de citations; recette; livre de consignation ou d'inscription; rapport; demandes d'information; curriculum vitæ; horaire; scénario; chanson; histoire; résumé; télégrammes; manuel ou fiche de travail; récit de voyage; annonces classées

[42] Adapté de : *Academic challenge: a programming guide (teacher guide, K–12)*, (p. 6-40), Resource Development Services, Edmonton Public Schools, 1988, Edmonton, Alberta, Edmonton Public Schools. Adapté avec permission.

Kinesthésique	collection; costume; mouvement créatif; danse; démonstration ou dramatisation; diorama; expérience; cinéographe à feuilles; jeu; usurpation d'identité; mini-centre; mobile; maquette; musée; pantomime; jeu de rôles; prototype; marionnettes; casse-tête; album de découpures; sculpture; broderie ou tissage; terrarium; course au trésor, vivarium

Les élèves ont un plus grand souci du détail lorsque leurs produits sont destinés à des auditoires autres que leur classe. Les produits destinés à des auditoires réels peuvent prendre les formes suivantes :[43]

- des lettres au rédacteur en chef du journal local ou des articles de journaux;
- des travaux d'élèves publiés dans des revues littéraires pour enfants;
- des étalages publics — pour centres commerciaux, banques, vitrines de magasins, parcs;
- des présentations à des groupes locaux pertinents, comme le conseil municipal, une société historique, une société de naturalistes;
- des présentations artistiques pour le grand public ou pour des personnes âgées;
- le récit d'histoires dans une bibliothèque ou une librairie;
- des enregistrements audio d'histoires pour une bibliothèque;
- un congrès d'« inventions » pour les autres élèves;
- la présentation, dans un centre commercial, des résultats d'études écologiques;
- la préparation de « casse-tête » mathématiques pour des revues pour enfants;
- un groupe de discussion télévisé, composé d'élèves s'entretenant d'un problème communautaire;
- des plans d'affaires pour les élèves passés en revue par des gens d'affaires;
- la dramatisation d'un enjeu pour la communauté.

RENSEIGNEMENTS SUR LE RENDEMENT EN CLASSE

Les renseignements sur le rendement en classe prennent notamment la force de rétroactions de la part des enseignants, des résultats aux examens administrés en classe, des notes obtenues aux bulletins scolaires et d'anecdotes. Ces renseignements peuvent aider les enseignants à reconnaître des accomplissements ou des réalisations spécifiques au quotidien chez les élèves dans certaines matières.[44]

---

[43] Tiré de : *Gifted education: a resource guide for teachers*, (p. 31), Special Education Branch, Ministry of Education, province de la Colombie-Britannique, 1995, Victoria, Colombie-Britannique, Ministry of Education, Colombie-Britannique. Réimprimé avec permission.

[44] Reproduit avec permission à partir de : *Programming for giftedness — a contemporary view*, (p. 67), volume I de *Programming for giftedness series*, D. J. Treffinger et M. R. Sortore, 1992, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, Inc.

Les enseignants qui prennent note d'anecdotes doivent tenir compte de deux principes. Premièrement, leurs observations doivent se faire dans des situations réelles, soit dans le cadre de l'enseignement habituel. Par exemple, l'aptitude d'un élève à travailler en collaboration peut être remarquée dans le cas d'un travail collectif faisant appel à la coopération.

Deuxièmement, les observations doivent permettre la formulation d'inférences à propos de l'apprentissage. La consignation d'anecdotes devrait être axée sur des questions d'interprétation comme : « Pourquoi l'élève a-t-il fait cela? » ou « Quel est le modèle d'apprentissage général illustré ici? ». Il est important de regarder au-delà de la situation observée parce que c'est l'interprétation et l'explication des modèles d'apprentissage qui établira la base des évaluations et de l'enseignement futurs.

Dans le cadre de la collecte et de l'utilisation de plusieurs types de renseignements, les enseignants pourraient choisir d'inclure la conception et l'utilisation de profils et de portfolios des élèves. Il s'agit là de deux composantes importantes d'une démarche inclusive et contemporaine permettant d'identifier les forces, les talents et les intérêts des élèves.

*... l'enfant qui s'intéresse passionnément aux dauphins, mais qui a de la difficulté à lire et parvient difficilement à apprendre les habiletés langagières de base, est beaucoup plus susceptible de lire de la documentation et d'améliorer ses habiletés langagières écrites et orales s'il doit effectuer un projet de recherche portant sur l'intérêt prononcé qu'il porte aux dauphins.**

Renzulli, 1994, p. 100

* Traduction libre

Profils des élèves

Les profils des élèves peuvent servir à créer des programmes répondant aux besoins d'apprentissage uniques des élèves. Ces profils ont principalement pour but de guider l'évaluation des forces, des talents et des intérêts soutenus, ce qui favorise la planification efficace de l'enseignement. L'établissement des profils peut être utile pour n'importe quel élève. Toutefois, les enseignants doivent absolument préparer des profils d'élèves lorsqu'ils se rendent compte que les élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage particulières.

Le profil d'un élève a plusieurs raisons d'être, notamment :

- l'identification des domaines pour lesquels il existe un intérêt soutenu;
- le dépistage des forces et des talents émergents;
- la compréhension des conditions dans lesquelles l'élève travaille le mieux ou donne son meilleur rendement;
- l'établissement de liens entre l'apprentissage antérieur et les expériences et les besoins futurs;
- l'établissement d'une base de planification donnant lieu à un apprentissage actif;
- l'orientation de la planification de l'enseignement et de la prise de décisions.

Les profils des élèves peuvent comprendre les éléments suivants : des inventaires d'intérêts, des journaux et des carnets d'apprentissage, les données de tests, les données de tests psychopédagogiques, des anecdotes, des observations du rendement des élèves, les notes et les évaluations d'années antérieures, des renseignements concernant les modes d'apprentissage, des données sur les caractéristiques personnelles, des données biographiques, les renseignements obtenus des parents, les données d'observation ainsi que les notations et les références.[45] L'annexe 14 comprend un Profil d'élève en blanc, tiré du PIP. Les pages 76 à 84 présentent également des échantillons de Profils d'élèves remplis.

Voici cinq éléments dont il faut tenir compte :[46]

- le rendement scolaire;
- les modes d'apprentissage et les forces;
- les intérêts;
- les aptitudes particulières;
- la vision et les objectifs pour l'avenir.

- **Le rendement scolaire** est révélateur de ce que les élèves peuvent accomplir dans divers domaines du programme d'études. En plus du rendement scolaire, les tests qui sont destinés à des élèves nettement plus âgés que l'élève visé peuvent fournir des renseignements sur le degré de rendement maximal de l'élève. Cette information s'avère précieuse dans le cadre du choix des activités d'apprentissage, du matériel et des milieux qui stimulent l'élève.

- **Les modes d'apprentissage et les forces** se rapportent à la façon dont les élèves abordent l'apprentissage. Le concept des modes d'apprentissage peut être abordé sous divers angles. Des listes de vérification se trouvent aux annexes 15 à 19.

- **Les intérêts** des élèves peuvent servir de fondement à l'élaboration du programme d'études, des exercices de vulgarisation et des études indépendantes. Ces données peuvent être recueillies à l'aide des observations de l'enseignant et de divers inventaires publiés.

---

[45] Reproduit avec permission à partir de : *Programming for giftedness — a contemporary view*, (p. 68-69), volume I de *Programming for giftedness series*, D. J. Treffinger et M. R. Sortore, 1992, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, Inc.

[46] Tiré de : *Gifted education: a resource guide for teachers*, (p. 12–13), Special Education Branch, Ministry of Education, province de la Colombie-Britannique, 1995, Victoria, Colombie-Britannique, Ministry of Education, Colombie-Britannique. Réimprimé avec permission.

- **Les aptitudes particulières** se rapportent aux talents des élèves qui se manifestent parfois grâce au programme d'études, mais pas toujours. Les élèves pourraient posséder des aptitudes spéciales pour démonter des objets mécaniques et les remonter, ou encore, ils peuvent être des pianistes, des patineurs artistiques ou des joueurs de hockey accomplis. Souvent, les aptitudes particulières peuvent être repérées à la lumière des passe-temps des élèves, des activités parascolaires et des champs d'intérêt périphériques.

- **La vision et les objectifs pour l'avenir** prennent la forme des valeurs et des espoirs personnels des élèves vis-à-vis de l'avenir. Cela touche le mode de vie souhaité, les possibilités de carrière et les intérêts communautaires dans le contexte d'une vision à long terme. En ayant une vision ou en convoitant un certain avenir, la planification personnelle des élèves bénéficie d'une orientation.

Les profils des élèves ont pour but principal de servir d'outil diagnostique ou d'aide à la planification, tandis que les portfolios des élèves servent surtout à monter des dossiers sur les élèves et à garder de la documentation les concernant.[47]

*Les portfolios sont utiles dans le domaine de la douance. Ils représentent un moyen logique de repérer le développement des talents et de prendre note des modifications, telles que la condensation du programme d'études. La condensation permet aux enseignants de cerner les forces des élèves, de prendre note de la maîtrise du contenu et de remplacer la matière déjà apprise par des occasions empreintes de défis. Les porftolios peuvent comprendre des exemples d'activités d'enrichissement, d'occasions d'accélération et d'attestations de participation à des problèmes et des auditoires réels.**

K. Kettle (ed.), 1994

* Traduction libre

Portfolio des élèves

Un portfolio, c'est une collection systématique de travaux d'élèves choisis principalement par ceux-ci. Le portfolio fournit des renseignements sur leur attitude, leur motivation, leur degré de développement et leur épanouissement au fil du temps.[48]

Le portfolio de l'élève procure un cadre de référence efficace en vue de la collecte et de l'organisation de données concernant l'apprentissage et les réalisations d'un élève. C'est la personne dont le travail est représenté qui crée le portfolio, le met à jour et le conserve. Le portfolio peut être affiché, présenté ou même reproduit pour que d'autres puissent l'intégrer à un profil ou à un plan d'apprentissage. Les portfolios sont monnaie courante dans le domaine des beaux-arts, ce qui ne les empêchent pas d'être généralisés à d'autres domaines du programme d'études. Un portfolio peut être créé pour n'importe quel domaine faisant appel à la productivité créative.[49]

[47] Reproduit avec permission à partir de : *Programming for giftedness — a contemporary view*, (p. 69), volume I de *Programming for giftedness series*, D. J. Treffinger et M. R. Sortore, 1992, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, Inc.

[48] Tiré de : « Introducing parents to portfolio assessment — a collaborative effort toward authentic assessment », B. Kingore, 1995, *Gifted Child Today Magazine*, 18(4), p. 12. Réimprimé avec la permission de Prufrock Press, P.O. Box 8813, Waco, TX, 76714, U.S.A., 1 (800) 998–2208, http://www.prufrock.com.

[49] Reproduit avec permission à partir de : *Programming for giftedness — a contemporary view*, (p. 70), volume I de *Programming for giftedness series*, D. J. Treffinger et M. R. Sortore, 1992, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, Inc.

Voici certaines raisons justifiant le montage d'un portfolio :[50]

- documenter ses propres activités et réalisations sur une période prolongée;
- tracer son cheminement et son épanouissement;
- surveiller son propre cheminement et ses actes, et les rectifier au besoin;
- vérifier les efforts et les résultats;
- faire part de ses travaux aux autres;
- exprimer ses propres réalisations créatives et les mettre en évidence;
- servir de point de repère pour évaluer l'épanouissement et l'évolution, en plus d'établir les objectifs à venir.

Avant de recourir aux portfolios, les enseignants devraient tenir compte des questions de planification suivantes :[51]

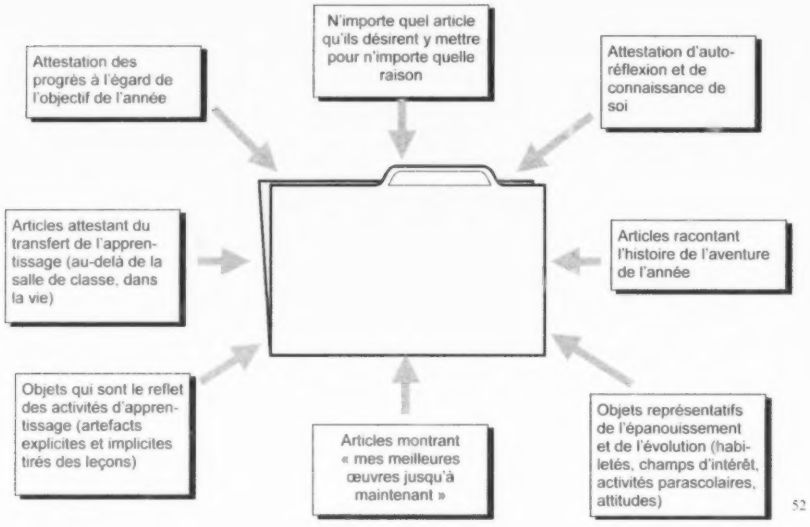
- Quel est l'objet du portfolio?
- Quels articles devraient en faire partie?
- Comment ces articles seront-ils choisis et organisés?
- De quelle façon les portfolios seront-ils rangés?
- Comment les portfolios seront-ils évalués?
- De quelles manières permettra-t-on aux élèves de présenter leur portfolio aux autres?

Quels éléments faut-il inclure si l'on veut vraiment montrer ce que savent les élèves? Il faut poser cette question aux élèves et les laisser aider l'enseignant à décider.

---

[50] Reproduit avec permission à partir de : *Programming for giftedness — a contemporary view*, (p. 69), volume I de *Programming for giftedness series*, D. J. Treffinger et M. R. Sortore, 1992, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, Inc.

[51] Tiré de : *What educators and parents need to know about . . . student portfolios*, (dépliant), K. Kettle (rédacteur en chef), 1994, Storrs, Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.



[52]

L'organisation des portfolios incombe principalement aux élèves, ce qui leur permet de perfectionner leur sens de l'organisation, de se montrer plus responsables de leur travail et de créer un sentiment d'appartenance. Les élèves sont incités à produire leurs meilleures œuvres, à valoriser leurs propres progrès et à choisir des produits pour leur portfolio, produits qui sont représentatifs de leur apprentissage.

Tous les produits qui sont placés dans le portfolio doivent être assortis du nom de l'élève et de la date de réalisation, car cela permet de cerner l'évolution de l'élève au fil du temps. Aussi, à chaque produit, il faut apposer une vignette ou une brève note afin que l'élève puisse expliquer, dans ses propres mots, pourquoi il a choisi ce produit. Les produits qui ne sont pas destinés au portfolio sont envoyés chez l'élève afin que ses parents puissent constamment voir des exemples de travaux de leur enfant.

Par ailleurs, les élèves réalisent des articles chez eux, articles qui sont représentatifs de leurs champs d'intérêt et de leurs talents. Au cours de l'année, les parents peuvent inciter leurs enfants à apporter quelques échantillons de ce qu'ils ont fait à la maison pour les intégrer à leur portfolio de l'école.

Les enseignants peuvent se servir des portfolios pour enseigner aux élèves comment critiquer leur travail et réfléchir à ses mérites. Lorsque les élèves regardent leurs œuvres afin de déterminer quels produits ils placeront dans leur portfolio, les enseignants doivent orienter les

---

[52] Tiré de : *Eight ways of teaching: the artistry of teaching with multiple intelligences*, (3e édition), (p. 14), David Lazear. ©1991, 1999 par SkyLight Training and Publishing, Inc. Réimprimé avec la permission de SkyLight Professional Development, Arlington Heights, Illinois. Site Web : http://www.skylightedu.com.

habiletés d'analyse et de prise de décisions des élèves en leur posant les questions incitatives ci-dessous.

- Qu'est-ce qui fait qu'un article soit vraiment le meilleur de tes produits?
- Quels exemples voudrais-tu garder dans ton portfolio pour représenter ce que tu as appris pendant l'année?
- En quoi ce produit est-il différent de tes autres produits?
- En quoi ton produit montre-t-il quelque chose que tu crois ou que tu considères important?
- En quoi ce produit montre-t-il quelque chose d'important que tu as appris?
- Comment ce produit montre-t-il les progrès que tu as réalisés dans un sujet ou une matière donnée?[53]

Le portfolio de l'élève peut comprendre des articles de tous genres, comme des échantillons de produits ou de travaux, des témoignages, des autoévaluations et des évaluations faites par autrui, des dossiers biographiques ou des journaux, de la documentation relative à la participation à des évènements ou à des activités spéciales, des prix, des récompenses ou toute autre reconnaissance, des revues publiées, des photos, des cassettes audio ou vidéo et des albums de découpures.[54]

Portfolio de l'ensemble des talents

Le portfolio du talent total (Renzulli, 1994), c'est un moyen, pour les enseignants et les autres membres du personnel de l'école, de présenter des occasions, des ressources et de l'encouragement qui soutiennent la participation accentuée de l'élève, tant pour les activités obligatoires que pour les activités libres.

Le « thème » du portfolio de l'ensemble des talents se résume probablement mieux à l'aide de deux questions :

- *Quelles sont les meilleures choses que nous savons et pouvons consigner à propos d'un élève?*
- *Quelles sont les meilleures choses que nous pouvons faire pour miser sur cette information?**

Renzulli, 1994, p. 105

* Traduction libre

Plutôt que d'identifier les élèves ayant un potentiel élevé à l'aide d'un résultat obtenu à un test, les enseignants peuvent identifier et évaluer les forces d'un élève au moyen d'un portfolio de l'ensemble des talents. Ce genre de portfolio tient compte des aptitudes scolaires, des intérêts, des modes de motivation, des moyens d'expression, du milieu d'apprentissage et des styles intellectuels. Grâce à l'élargissement du processus d'identification, de nombreux élèves ayant un potentiel élevé peuvent faire partie des programmes de douance.

Le portfolio de l'ensemble des talents est axé sur les caractéristiques d'apprentissage spécifiques qui servent de fondement au développement du talent. Ce portfolio se prête à des évaluations traditionnelles et à des

[53] Tiré de : « Introducing parents to portfolio assessment — a collaborative effort toward authentic assessment », B. Kingore, 1995, dans *Gifted Child Today Magazine*, 18(4), p. 12–13. Réimprimé avec la permission de Prufrock Press, P.O. Box 8813, Waco, TX, 76714, U.S.A., 1 (800) 998–2208, http://www.prufrock.com.

[54] Reproduit avec permission de : *Programming for giftedness — a contemporary view*, (p. 70), volume I de *Programming for giftedness series*, D. J. Treffinger et M. R. Sortore, 1992, Sarasota, Floride, Center for Creative Learning, Inc.

évaluations du rendement, et ce, afin de déterminer trois dimensions de l'apprenant : ses aptitudes, ses champs d'intérêt et ses modes d'apprentissage préférés (voir le tableau à la page suivante). Les écoles s'appuient sur les portfolios pour décider quelles occasions de développement des talents elles offriront à un certain élève, que ce soit par le biais de cours ordinaires, de groupes d'enrichissement ou de services spéciaux.[55]

Pour monter le portfolio, il suffit de préparer une chemise pour chaque élève. Sur la couverture intérieure de la chemise, l'enseignant fixe une photocopie du tableau. Lorsque les forces de l'élève ont été déterminées, l'enseignant les encercle sur le tableau. Ensuite, il obtient un aperçu global des points forts pour lesquels diverses expériences d'apprentissage doivent être préparées.[56]

Le portfolio de l'ensemble des talents ne remplace pas le dossier cumulatif tenu pour chaque élève.[57]

---

[55] Tiré de : « Teachers as talent scouts », J. S. Renzulli, 1994-1995, dans *Educational Leadership*, 52(4), p. 76. Utilisé avec la permission de l'Association for Supervision and Curriculum Development. Copyright © 1994-1995 par l'ASCD. Tous droits réservés.

[56] Adapté de : *Schools for talent development: a practical plan for total school improvement*, (p. 131), J. S. Renzulli, 1994, Mansfield Center, Connecticut, Creative Learning Press, Inc. Adapté avec permission.

[57] Tiré de : *Schools for talent development: a practical plan for total school improvement*, (p. 101), J. S. Renzulli, 1994, Mansfield Center, Connecticut, Creative Learning Press, Inc. Réimprimé avec permission.

Aptitudes	***Champs d'intérêt***	***Modes d'apprentissage préférés***			
Indicateurs de rendement maximal	Domaines d'intérêt	Modes d'enseignement préférés	Milieux d'apprentissage préférés	Modes de réflexion préférés	Modes d'expression préférés
Tests • Standardisés • Préparés par l'enseignant Notes obtenues aux cours Notations de l'enseignant **Évaluation de la production** • Écrite • Orale • Visuelle • Musicale • Manuelle Degré de participation aux activités d'apprentissage Degré d'interaction avec autrui	Beaux-arts Bricolage Littérature Histoire Mathématiques – Logique Sciences physiques Sciences de la vie Politique – Judiciaire Sports – Loisirs Marketing – Affaires Théâtre – Danse Interprétation musicale Composition musicale Gestion – Affaires Photographie Film – Vidéo Informatique Autre (préciser)	Récitation et exercices Tutorat par les pairs Cours théorique Cours théorique et discussion Discussion Étude indépendante dirigée* Centre d'apprentissage ou d'intérêt Simulation, jeu de rôles, dramatisation, imagination dirigée Jeux éducatifs Rapports ou projets de réplique* Rapports ou projets d'enquête* Étude indépendante non dirigée* Stages* Formation en apprentissage* *avec ou sans mentor	**Inter et intra-personnel** • Libre • En équipe • Avec des adultes • Mélange de ces milieux **Physique** • Bruit • Chaleur • Éclairage • Design • Mobilité • Heure de la journée • En mangeant • Assis	Analytique (« intelligence adaptée à l'école ») Synthétique/créatif (créatif, inventif) Pratique contextuel (« éveil aux dangers de la rue ») Législatif Exécutif Judiciaire	Écrit Oral Matériel de manipulation Discussion Présentations Dramatisation Artistique Graphique Commercial Service
Réf. : Documentation générale sur les tests et les mesures	Réf. : Renzulli, 1977b	Réf. : Renzulli et Smith, 1979	Réf. : Amabile, 1983; Dunn et Dunn, 1978; Gardner, 1983	Réf. : Sternberg, 1984, 1988	Réf. : Renzulli et Reis, 1985

Le portfolio de l'ensemble des talents et d'autres types de profils de talents ont pour effet de prolonger et d'orienter l'accent qui est mis traditionnellement sur les critères multiples du processus d'identification (Treffinger et Feldhusen, 1996). Ces portfolios de talents et ces profils sont dynamiques, sont axés sur des tâches particulières et sont inclusifs, puisqu'ils tiennent compte de nombreux facteurs contextuels. Ils ne sont pas uniquement composés d'un simple indice composite fondé sur diverses notes obtenues aux tests ou sur diverses échelles de notation.

Des expériences d'apprentissage positives sont alors offertes aux élèves en fonction de leurs points forts, comme les arts, le théâtre, la musique, les arts industriels, la technologie, l'invention, l'économie domestique, la photographie, les sciences sociales ou du comportement, les sciences humaines ou la philosophie, les mathématiques et les sciences, les langues étrangères ou le sport. L'on présume que les élèves peuvent aboutir à un meilleur sens d'autoefficacité lorsqu'ils ont des occasions

pertinentes d'apprentissage et leur permettant de relever des défis, dans les domaines visés par leurs talents et leurs forces.

Le portfolio de l'ensemble des talents constitue un moyen de recueillir et de consigner des renseignements sur les aptitudes, les intérêts et les modes préférés des élèves. Grâce à ce portfolio, les enseignants et les autres membres du personnel de l'école peuvent prendre des décisions informées dans le cadre du processus d'identification.

Nous nous attarderons dans les pages qui suivent à certaines caractéristiques que présentent les élèves doués et talentueux ayant des besoins particuliers. Une fois connues, ces caractéristiques sont utiles dans l'élaboration du plan d'intervention comme le démontre le plan de Mathilde.

Même s'il n'existe pas de profil unique de l'enfant doué et talentueux, ce type d'élève présente généralement plusieurs des caractéristiques ou traits qui se trouvent dans le tableau ci-dessous. Ces traits nécessitent un enseignement particulier comme l'indique ce même tableau.[58]

Caractéristiques des élèves doués ayant des besoins particuliers

Caractéristiques	Besoins spéciaux de l'élève doué
• Capable d'apprendre rapidement, efficacement; traite l'information à une vitesse accélérée	• Progresser avec un contenu changeant selon le rythme d'apprentissage individuel de l'élève ou selon son niveau de développement
• Capable de parcourir rapidement les étapes de son développement intellectuel et en même temps plus avancé que ses pairs plus âgés à chaque niveau de développement	• Consacrer moins de temps pour l'introduction et la pratique d'habiletés et plus de temps pour l'application, la synthèse et l'évaluation d'idées
• Possède une habileté rare de perception, de traitement, et de production d'idées et de solutions à des problèmes	• Explorer le contenu et des techniques d'apprentissage à des niveaux correspondant aux habiletés de l'élève
• Démontre une habileté avancée à comprendre des idées abstraites, à les relier à des nouveaux contextes et à travailler à une variété de niveaux de complexité	• Explorer des idées plus vastes et les explorer plus en profondeur
• Possède une habileté avancée dans l'utilisation de traitements métacognitifs et contrôlés pour guider sa pensée	• Initier, planifier, diriger l'apprentissage individuel de l'élève, et l'engager dans des études indépendantes
• Démontre la capacité de persévérance, l'habileté à rester attentif et à se concentrer pendant de longues périodes	• Maintenir un horaire flexible pour des études approfondies et à long terme
• Est capable de penser à un haut niveau; démontre des intérêts éclectiques; est enthousiaste, fasciné, et se concentre sur un problème particulier, un champ d'étude ou une forme d'expression humaine	• Poursuivre des sujets et des problèmes qui stimulent l'intérêt de l'élève, et exposer ce dernier à une vaste gamme d'idées et de questions
• S'exprime facilement et de façon sophistiquée	• Créer des occasions où l'élève peut communiquer à une variété d'auditoires utilisant des moyens différents
• Démontre des habiletés avancées dans l'analyse, l'évaluation, la formulation d'hypothèses et d'idées; est capable de les mettre en application	• Poser des défis qui nécessitent la pensée de haut niveau
• Possède une pensée souple et une tendance naturelle pour l'invention	• Encourager la réinvention des savoirs courants et créer de nouvelles connaissances dans un domaine d'étude

[58] Tiré de : *Position paper of the gifted and talented education council of the Alberta Teachers' Associatio*, (p. 4), Gifted and Talented Education Council of The Alberta Teachers' Association, 1994, Edmonton, AB: Gifted and Talented Council of The Alberta Teachers' Association.

ÉCHANTILLON **MATHILDE BEAUSOLEIL** **PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ**

ÉLÈVE : Mathilde
DATE DE NAISSANCE : Le 30 juin 20xx
ENSEIGNANT RESPONSABLE
DE L'ENSEMBLE DU PROGRAMME : M^me^ F. Morane

N° MATRICULE DE L'ÉLÈVE : 56946572
PARENTS OU TUTEURS : M. et M^me^ Beausoleil
DATES DE REVUE : Novembre, mars, juin

DATE : Le 25 septembre 20xx
N° DE TÉLÉPHONE :
ANNÉE SCOLAIRE : Classe de 1^re^ année intégrée

ÉDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ ET SERVICES CONNEXES (Autres membres du personnel de l'école, personnel de soutien, organismes) Français — M^me^ Martin; consultant — M. Beaulieu; psychologue — D^r^ G. Stewart	SCOLARITÉ Élémentaire à Louis-Hébert	RENSEIGNEMENTS MÉDICAUX PERTINENTS Asthmatique, allergique aux œufs et aux arachides

FORCES (talents, habiletés, champs d'intérêt)

- est avide d'apprendre
- apprend vite et s'intéresse à tout
- possède un bon vocabulaire et une excellente mémoire
- a un bon sens de l'humour
- a beaucoup d'imagination, formule de nombreuses idées et possède un fond de connaissances générales
- fait preuve d'une compréhension poussée en lecture et possède un vocabulaire élaboré et une parole articulée
- son travail montre qu'elle comprend bien les concepts mathématiques de base
- s'intéresse aux sciences, comprend les sciences et la méthode scientifique

BESOINS OU LACUNES

- a de la difficulté à accepter ses erreurs, le cas échéant
- recherche l'attention et veut maîtriser les situations
- doit être mise au défi dans toutes les matières scolaires
- doit développer son autodétermination
- doit réconcilier son intensité émotionnelle avec son développement intellectuel
- doit travailler en collaboration avec d'autres élèves
- doit se doter d'habiletés d'adaptation pour maîtriser sa colère ou sa frustration
- doit avoir moins de réactions impulsives

RENDEMENT SCOLAIRE D'APRÈS LES ÉVALUATIONS

Programme de lecture diagnostique (septembre 20xx) — degré d'autonomie : fin de 2^e^ année; degré d'enseignement : milieu de 3^e^ année; degré de frustration : début de 4^e^ année

Gates McGinitie (octobre 20xx) — vocabulaire : 97^e^ centile; compréhension : 95^e^ centile

Key Math (octobre 20xx) — équivalent général d'année scolaire : 2,8. Mathilde possède des habiletés avancées en facteurs mathématiques de base (y compris les facteurs de division). Sa compréhension des concepts mathématiques est également avancée. Ses aptitudes sont moyennes sur le plan de la géométrie et de la manipulation de l'argent.

Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants-III (WISC-III) (novembre 20xx) — Se reporter au dossier de l'élève pour en savoir plus. Ses points forts sont nombreux, surtout en ce qui a trait au vocabulaire, au raisonnement verbal et à la réflexion abstraite. Ses habiletés de traitement et de copie se situent au dessus de la moyenne.

Observation de l'enseignant (permanent) — Mathilde donne un rendement supérieur à son année scolaire dans tous les domaines. Mathilde lit des romans destinés aux élèves de 2^e^ et de 3^e^ années, et elle en comprend bien le sens. Pour une élève de 1^re^ année, son travail écrit est moyen. Elle s'exprime de manière articulée et emploie un vocabulaire digne d'un enfant de neuf ans. Dans le cadre de ses habiletés de réflexion et de ses interactions, elle affiche des signes d'impulsivité. Mathilde s'intéresse vivement aux sciences et possède une connaissance supérieure des faits généraux. Ses habiletés d'enquête en études sociales sont avancées, tandis que ses explications orales sont conformes à son niveau scolaire. Sa motricité fine et sa motricité globale correspondent à celles d'un enfant de son âge (novembre 20xx).

PARTICIPATION DE L'ÉLÈVE

- participera à l'entretien entre les parents, l'élève et l'enseignant en septembre pour élaborer les objectifs du PIP
- indiquera si elle tire de la satisfaction à l'égard de ses travaux scolaires ou non
- aura l'occasion de travailler avec une variété d'autres élèves dans divers milieux

PARTICIPATION DES PARENTS

- prendront part à l'élaboration du PIP
- participeront à l'entretien entre les parents, l'élève et l'enseignant en septembre
- poseront des questions à Mathilde lorsque viendra le temps de l'aider à faire ses travaux scolaires, au lieu de lui faire des suggestions
- se fieront aux guides de réflexion fournis par l'enseignant dans le cadre des tâches de lecture ou de discussion des histoires
- surveilleront le développement socioémotif de Mathilde dans le courant de l'année scolaire

AMÉNAGEMENTS REQUIS EN CLASSE (modifications aux stratégies d'enseignement et d'évaluation, au matériel et aux ressources, aux installations ou à l'équipement)

- Mathilde doit se faire dire pourquoi il y a des règles.
- Il faut l'inciter à prendre des risques.
- Il faut l'encourager à élaborer, surtout à l'écrit.
- Il faut faire en sorte qu'elle parle de ses sentiments et des points de vue des autres.
- Il faut tenir compte de sa sensibilité lorsqu'on lui donne des consignes.
- Il faut veiller à ce qu'elle dispose d'objets à manipuler concrets pour ses travaux de niveau supérieur à ceux de la 1re année.

ÉCHANTILLON **MATHILDE BEAUSOLEIL (SUITE)** **PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ**

OBJECTIF À LONG TERME : Mathilde intégrera plus de détails descriptifs à l'écrit.

Objectifs à court terme liés à l'objectif à long terme (observables et mesurables)	Dates de revue	Méthodes d'évaluation	Résultats et recommandations
1. D'ici au mois de novembre, Mathilde emploiera à bon escient des verbes d'action colorés.	30 novembre	– observation de l'enseignant ou de l'aide-enseignant – listes de vérification remplies par l'élève	– réalisé – réalisé
2. D'ici au mois de janvier, Mathilde fera appel à une variété de détails d'ordre sensoriel pour mieux décrire les gens, les lieux et les événements.	30 janvier	– observation de l'enseignant ou de l'aide-enseignant	– réalisé… continuer à encourager l'élaboration des travaux écrits
3. D'ici au mois de juin, Mathilde produira au moins trois échantillons de créations littéraires.	30 juin	– observation de l'enseignant ou de l'aide-enseignant – portfolio de l'élève	

OBJECTIF À LONG TERME : Mathilde démontrera son autonomie dans l'apprentissage des sciences.

Objectifs à court terme liés à l'objectif à long terme (observables et mesurables)	Dates de revue	Méthodes d'évaluation	Résultats et recommandations
1. D'ici au 1er octobre, sur demande, Mathilde pourra énoncer et définir oralement les six composantes d'une expérience scientifique, huit fois sur dix.	1er octobre	– observation de l'enseignant	– réalisé
2. D'ici au 30 novembre, lorsqu'on remettra à Mathilde les grandes lignes de deux expériences simples, elle pourra expliquer comment chaque expérience devra être faite en citant oralement toutes les six composantes d'au moins l'une des expériences.	30 novembre	– observation de l'enseignant	– réalisé
3. D'ici au 15 janvier, face à une série de trois expériences simples, Mathilde sera capable de faire au moins deux des trois expériences, en prenant soin de démontrer les six composantes.	15 janvier	– observation de l'enseignant – observation du produit	– réalisé; elle a eu un peu de mal à monter l'appareil
4. D'ici au 1er mars, face à une série de cinq problèmes se rapportant aux sciences de la vie, Mathilde sera capable de trouver de l'information à la bibliothèque en recourant à divers médias, et elle montera un projet faisant appel aux six composantes d'une expérience scientifique pour au moins trois des problèmes.	1er mars	– observation de l'enseignant – aide de la bibliothécaire	– c'est un début; Mathilde aime se servir des vidéocassettes
5. D'ici au 15 mai, à l'aide des expériences conçues dans le cadre de l'objectif du 1er mars, Mathilde sera capable de réussir deux des cinq expériences, en se servant des six composantes d'une expérience.	15 mai	– observation de l'enseignant – observation du produit	– réalisé

* Remarque : Un objectif à long terme supplémentaire : Mathilde mettra en pratique des stratégies appropriées pour maîtriser son impulsivité.

Plans de transition (recommandations, services requis, matériel et stratégies efficaces)

- Continuer à faire en sorte que Mathilde ait la possibilité d'assumer ses responsabilités en matière de planification et d'exécution de son plan en vue de la réalisation d'une activité d'apprentissage.
- Les jeux qui renforcent les concepts mathématiques intriguent Mathilde; ex. : Monopoly, Autour du monde.
- Faire découvrir à Mathilde et à d'autres élèves ayant les mêmes aptitudes les livres de la collection « Folio Junior ».

Signature des membres de l'équipe du PIP (En signant, vous attestez du fait que vous comprenez le PIP.)

Parents ou tuteurs _____

Élève (s'il y a lieu) _____

Directeur d'école ou son représentant _____

Enseignant(s) _____

_____

_____

Autres membres de l'équipe _____

_____

_____

_____

_____

RENSEIGNEMENTS CONCERNANT L'ÉCOLE

NOM DU SYSTÈME SCOLAIRE Happy Valley n° 19
ADRESSE 327, chemin Yellow Stick
N° DE TÉLÉPHONE (664) 302–0011

NOM DE L'ÉCOLE École secondaire 1er cycle Hopewell
ADRESSE 45, rue Hill
N° DE TÉLÉPHONE 704–6888

RENSEIGNEMENTS CONCERNANT L'ÉLÈVE

NOM Jonathan Jean DATE DE NAISSANCE 07–10–84 AN. SC. 8 SEXE (M) F
TITRE DU PROGRAMME LANGUE Français AU FOYER Français À L'ÉCOLE Fr./Angl.
PARENTS OU TUTEURS Robert et Marie Jean
ADRESSE 16, rue Silver, Cando, Alberta
N° DE TÉLÉPHONE 704–3210 (TRAVAIL) 704–8992 (DOMICILE)

PROGRAMME ET SERVICES CONNEXES

DESCRIPTION DU PROGRAMME D'ÉDUCATION DE L'ENFANCE EN DIFFICULTÉ — DESCRIPTION DU PROGRAMME RÉGULIER

DOMAINE D'ENSEIGNEMENT	PÉRIODES PAR SEMAINE	MATIÈRE		ENSEIGNANT	AMÉNAGEMENTS REQUIS*	TROUBLES MÉDICAUX DATE ET CONSTATATIONS
Travaille avec l'enseignant-ressource	1 heure par semaine	Français	88	EJM	[ ] OUI [X] NON	• rhume des foins (pollen)
		Mathématiques	90	XYZ	[ ] OUI [X] NON	• acuité visuelle corrigée (doit porter des lunettes)
		Études sociales	80	SSR	[ ] OUI [X] NON	
		Sciences	86	EEM	[ ] OUI [X] NON	
		Éd. phys.	90	DHS	[ ] OUI [X] NON	
SERVICES AUXILIAIRES		Musique	84	AAR	[ ] OUI [X] NON	
Counselling ✓	Orthophonie	Anglais	85	MBL	[ ] OUI [X] NON	
Serv. soc.	Infirmière	Santé	92	DHS	[ ] OUI [X] NON	
Psychologie	O.T.					
Autre	P.T.	Plan de transition : [ ] OUI [ ] NON			* Si « OUI », voir ci-joint.	

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

INSTRUMENT	DATE	RÉSULTATS	FORCES ET BESOINS CERNÉS
OFFICIEL			
WISC-III	6 mars 2002	V–143	Excellent vocabulaire
		P–139	Raisonnement verbal
		FS–140±5	Raisonnement non verbal
Tests de rendement de l'Alberta – 6e année	Juin 2001	Rendement exceptionnel	A besoin d'aide pour apprendre à travailler en collaboration avec les autres élèves
OFFICIEUX			
Myers-Briggs	20 février 2002	I.N.F.P.	Créativité
			Préfère des choix énoncés dans les limites de lignes directrices
			A besoin de counselling pour maîtriser ses tendances de perfectionnisme et d'autocritique
OBSERVATIONS			
Figure constamment au tableau des distinctions	En 7e et en 8e année		
Petit réseau social	En 6e, 7e et 8e année		Doit se prendre moins au sérieux
Lecteur vorace	De la 1re à la 8e année		

RÉSUMÉ

Jonathan est un élève possédant un potentiel élevé. Il bénéficierait d'activités d'enrichissement et (ou) de cours accélérés. Il doit suivre des séances de counselling, seul et en petit groupe, afin de développer ses aptitudes sociales.

OBJECTIFS DE L'ANNÉE

Participer à des activités d'apprentissage stimulantes qui enrichissent et (ou) accélèrent le programme d'études autorisé.
Développer davantage l'esprit critique et la logique.
Augmenter son répertoire de stratégies sociales et interpersonnelles.
Atténuer ses tendances perfectionnistes néfastes.

RÉSUMÉ DES PROGRÈS RÉALISÉS, DU MATÉRIEL ET DES MÉTHODOLOGIES EFFICACES, DES ASPECTS QUI CONTINUENT DE SUSCITER DES PRÉOCCUPATIONS

À remplir au moment de la revue.

PLAN DE TRANSITION DE Jonathan Jean **DATE** _____

ANNÉE SCOLAIRE EN COURS (20xx–20xx) — OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (y compris les services requis)

LE PLAN DOIT COMPRENDRE

• Des activités d'apprentissage différenciées dotées : – d'un CONTENU mettant l'accent sur les concepts et les principes-clés; – de stratégies reliées au PROCESSUS faisant surtout appel à la capacité de raisonnement de niveau élevé; – de PRODUITS qui sont le reflet d'une synthèse d'information ainsi que de technologies, de matériel et de modes d'expression variés.
• Des séances de counselling, seul et en petit groupe, afin de développer ses aptitudes sociales.

LE PLAN PEUT COMPRENDRE

La participation à un programme de dépistage de jeunes talents dans le domaine des mathématiques.

LES PARENTS ET L'ÉLÈVE AIMERAIENT VISITER L'EMPLACEMENT

[ ] Oui Organisé pour _____

[ ] Non Le _____

DEUX ET TROIS ANNÉES SUIVANTES — OBJECTIFS GÉNÉRAUX

• Suivre des séances d'orientation professionnelle avant d'entreprendre ses études postsecondaires
• Rechercher des expériences de travail dans un domaine qui l'intéresse particulièrement

SIGNATURES _____ Parents _____ Élève _____ École

Échantillon

Plan d'intervention personnalisé de **Jonathan Jean** 20xx–20xx

Objectifs

Objectif de l'année Participer à des activités d'apprentissage stimulantes qui enrichissent et (ou) accélèrent le programme d'études autorisé.

Description du degré de rendement actuel Rendement constamment élevé dans toutes les matières, tels qu'en attestent les travaux quotidiens, les tests et examens ainsi que les projets.

OBJECTIFS À COURT TERME (inclure les critères) D'ÉVALUATION ET PERSONNE FAISANT L'ÉVALUATION	DATES D.C.*	D.R.P.*	D.R.R.*	CHANGEMENTS DÉCOULANT DE LA REVUE	MÉTHODE
Dans le cadre du processus de compactage, terminer le programme de mathématiques de 8e année d'ici la fin de la 2e période de rapport.	15 sept.	15 nov.	15 fév.		Examens de défi – XYZ
Prendre part à des activités de débat officielles pour perfectionner sa capacité de raisonnement logique (comparaisons, formulation d'hypothèses, interprétation des preuves, etc.)	1er fév.	1er mars	15 mars		Jugé à partir des critères du débat – juges du débat
Concevoir un projet et le présenter à l'expo-sciences dans le but de prolonger et de renforcer sa capacité de pensée créatrice et d'esprit critique.	15 janv.	15 mars			Se mesure aux critères de l'expo-sciences – juges du concours

*D.C. = DATE DE COMMENCEMENT; D.R.P. = DATE DE RÉALISATION PROPOSÉE (LA DATE DE LA REVUE); D.R.R. = DATE DE RÉALISATION RÉELLE

Remarque – De trois à quatre objectifs à long terme ou annuels peuvent être fixés pour un élève. Chaque objectif annuel devrait contenir ses propres objectifs à court terme.

CARACTÉRISTIQUES DES POPULATIONS MAL DESSERVIES ET MÉTHODES D'IDENTIFICATION DE CES POPULATIONS

Dans le cadre des programmes de douance, certaines populations sont mal desservies depuis longtemps. Par exemple, les filles douées, les élèves doués ayant des difficultés d'apprentissage, les élèves ayant un potentiel élevé et qui sont sous-performants, ainsi que les élèves ayant des possibilités élevées qui sont caractérisés par l'un ou plusieurs des aspects suivants : des troubles de comportement, un statut minoritaire ou des déficiences physiques et (ou) sensorielles.

FILLES DOUÉES

(Fox, Benbow et Perkins, 1983; Butler-Por, 1993; Eccles, 1985; Hollinger et Flemming, 1988; Kerr, 1991; Kramer, 1991; Sadker et Sadker, 1994)

Les filles douées sont sous-représentées dans de nombreux programmes. Selon des études, malgré la précocité intellectuelle prometteuse des filles et leur potentiel hors de l'ordinaire, une grande partie de leurs dons n'est jamais développée. Cette situation découle de raisons multiples et complexes.

Voici certains facteurs contribuant à la sous-représentation des filles dans les programmes de douance :

- la moins grande importance accordée aux hautes aspirations et au rendement constamment élevé enregistré à l'élémentaire, au point d'accorder moins d'importance aux objectifs de rendement au secondaire;
- la diminution de la confiance en soi et une prise de conscience sociale prononcée à l'adolescence, qui font souvent en sorte que les filles ayant des possibilités élevées nient leurs dons, leurs aptitudes et leurs réalisations, et ce, afin d'être acceptées dans le cadre social;
- la réticence à s'attaquer à de nouvelles tâches ou à prendre des risques par crainte qu'un rendement imparfait puisse mettre en évidence le concept fragile qu'elles ont de leurs aptitudes élevées;
- des partis pris dans la dynamique de la classe, qui ont pour effet de favoriser les garçons par rapport aux filles en ce qui a trait à l'acceptation des réponses formulées aux questions posées (Sadker et Sadker, 1994)
- des préjugés sur l'image donnée aux filles dans les manuels scolaires et les illustrations (Sadker et Sadker, 1994).

Parmi les interventions permettant de donner lieu à une représentation plus équitable des filles dans les programmes de douance, notons :

- la sélection de ressources pédagogiques qui ne sont pas porteuses de préjugés à l'égard du rôle des filles ou des femmes;
- des services d'orientation en matière de planification scolaire et professionnelle;
- l'augmentation de la confiance en soi des filles douées en faisant en sorte qu'elles croient davantage en leurs aptitudes et en valorisant leurs efforts.

ÉLÈVES DOUÉS AYANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

Nombreux sont les facteurs qui contribuent à la sous-représentation du segment des élèves doués ayant des troubles d'apprentissage au sein de la population des enfants doués. Les définitions qui peuvent être largement interprétées de diverses façons incitent les praticiens à élaborer des programmes qui reflètent la manière dont ils comprennent ce concept. Dans certains cas, la diversité peut porter à confusion au point où les enseignants et les parents réagissent à des notions générales sur l'un ou l'autre des caractères exceptionnels, au lieu de prêter attention aux attributs uniques de chacun. Parfois, les symptômes de l'un ou l'autre des caractères exceptionnels (douance, troubles d'apprentissage) peuvent être masqués ou se chevaucher, ce qui rend difficile l'identification de ces élèves. L'évaluation de l'élève doué ayant des troubles d'apprentissage au moyen de l'Échelle d'intelligence de Weschler, fait ressortir généralement un score plus élevé au sous-test « assemblage d'objets » qu'au sous-test « séquences de chiffres ». Le premier sous-test mesure la perception et l'organisation visuelle tandis que le second mesure l'attention et la capacité de résoudre des problèmes où les stimuli sont séquentiels ou ordonnés. En raison de ces écarts et de n'importe quel nombre des caractéristiques suivantes, il peut être difficile d'identifier un élève doué ayant des troubles d'apprentissage, voire impossible.

*Les déficiences ont pour effet de « déprimer » le Q.I. et les notes de rendement de ces enfants, ce qui les empêchent d'accéder aux programmes de douance; de plus, en raison de leur grande intelligence, [certains d'entre eux] sont capables de compenser leurs faiblesses assez bien pour répondre aux attentes scolaires. C'est ce qui fait qu'ils ne sont pas recensés comme apprenants en difficulté d'apprentissage ou qu'ils n'ont pas droit aux services à l'enfance en difficulté. Un cercle vicieux, quoi!**

Silverman, 1989, p. 37

** Traduction libre*

Caractéristiques des élèves doués ayant des troubles d'apprentissage[59]

Parmi les caractéristiques des élèves doués ayant des troubles d'apprentissage qui nuisent à l'identification de ces élèves, notons :

- la frustration qui naît de leur inaptitude à maîtriser certaines habiletés scolaires;
- un rendement scolaire qui n'est pas uniforme, pouvant être caractérisé par des forces en mathématiques et des faiblesses en arts langagiers;

[59] Tiré de : *Talents in two places: case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved*, (p. 16), S. M. Reis, T. W. Neu et J. M. McGuire, Storrs, Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented, The University of Connecticut, 1995 ET *Crossover children: a sourcebook for helping children who are gifted and learning disabled*, (2e édition), (p. 6), M. Bireley, Reston, Virginie: Council for Exceptional Children, 1995

- des difficultés sur le plan de la langue écrite;
- la nécessité de prendre plus de temps pour traiter le langage et pour réagir;
- le fait d'être dépassé lorsque la rétroaction vient de sources multiples;
- la difficulté à s'acquitter de tâches faisant appel à des habiletés multiples;
- l'incapacité acquise;
- un manque de motivation général;
- un comportement perturbateur en classe;
- l'hypersensibilité;
- les travaux incomplets;
- l'absence d'habiletés d'organisation;
- la manifestation d'aptitudes d'écoute et de concentration médiocres;
- des déficiences sur le plan des travaux faisant appel à la mémoire et à la perception;
- une sensibilité visuelle inhabituelle à la lumière;
- des attentes de soi irréalistes;
- une mauvaise estime de soi;
- l'absence d'aptitudes sociales avec certains pairs;
- l'hyperactivité.

Voici des caractéristiques d'élèves doués qui masquent souvent des troubles d'apprentissage (TA) :[60]

- un esprit d'analyse exceptionnel;
- des degrés de créativité élevés;
- des habiletés avancées en résolution de problèmes;
- l'aptitude à penser à des idées et à des solutions divergentes;
- l'intérêt et l'aptitude à explorer de vastes thèmes;
- le fait d'aimer converser sur des sujets complexes et difficiles;
- une grande variété de champs d'intérêt;
- une bonne mémoire;
- des aptitudes artistiques, musicales ou mécaniques particulières;
- la richesse du vocabulaire;
- d'excellentes habiletés mathématiques;
- des aptitudes spatiales;
- l'engagement envers la tâche;
- une grande maturité pour l'apprentissage;
- un sens de l'humour raffiné.

---

[60] Tiré de : *Talents in two places: case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved*, (p. 17), S. M. Reis, T. W. Neu et J. M. McGuire, Storrs, Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented, The University of Connecticut, 1995 ET *Crossover children: a sourcebook for helping children who are gifted and learning disabled*, (2e édition), (p. 5), M. Bireley, Reston, Virginie: Council for Exceptional Children, 1995

L'annexe 23 présente une vue d'ensemble de l'élève mixte, c'est-à-dire l'élève qui présente à la fois des caractéristiques de douance et des caractéristiques de TA.

Méthodes d'identification

- Recourir aux outils d'évaluation multidisciplinaires, comme les évaluations psychologiques, les mesures de rendement, les observations d'ordre socioémotionnel et l'analyse du comportement.
- Essayer de déterminer si des élèves sous-performants sont à la fois doués et en difficulté d'apprentissage

SOUS-PERFORMANTS DOUÉS

Chez les élèves sous-performants doués, il existe un grand écart entre le rendement scolaire et le potentiel de l'enfant. Les résultats décevants peuvent aller de légers (l'élève obtient de très bonnes notes en faisant ce que l'on attend de lui, sans plus) à graves (l'élève peut être en situation d'échec scolaire ou peut ne pas avoir acquis une habileté fondamentale, telle que la lecture).

Caractéristiques des sous-performants

Les caractéristiques comprennent ce qui suit :

- faible estime de soi;
- manque de confiance en soi;
- l'impression d'avoir peu de contrôle sur sa propre vie;
- l'absence d'une relation nette entre les efforts et les résultats;
- le fait de rejeter sur les autres la responsabilité de ses résultats scolaires décevants;
- le perfectionnisme.

*Certains faits suggèrent que jusqu'à 45 pour cent des enfants doués identifiés ayant un Q.I. de plus de 130 ont également une moyenne pondérée cumulative plus basse que la moyenne.**

Johnson, 1981, dans Reid et McGuire, 1995, p. 14

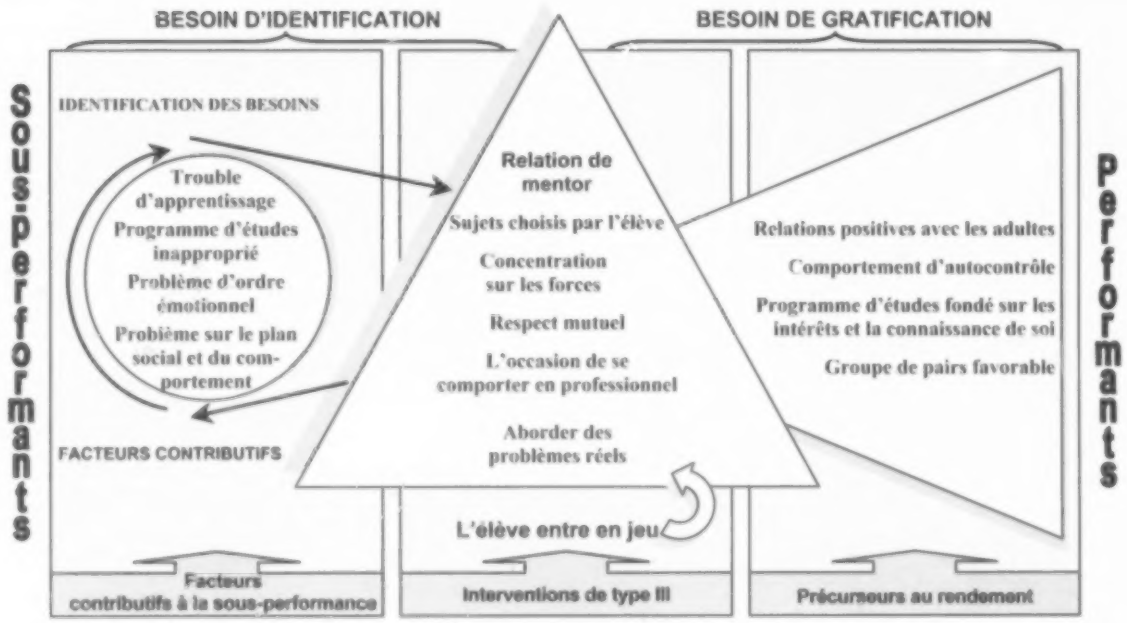
* Traduction libre

En raison des caractéristiques mentionnées ci-dessus, les enseignants savent qu'ils doivent prêter attention aux facteurs qui contribuent aux résultats décevants des apprenants ayant un potentiel élevé :

- les questions d'ordre émotionnel, y compris les familles perturbées, les comportements qui cherchent à attirer l'attention, le perfectionnisme et la dépression;
- un programme d'études inapproprié;
- des troubles d'apprentissage et (ou) une mauvaise maîtrise de soi, généralement en tant que facteurs contributifs primaires ou secondaires;
- des troubles sur le plan social et du comportement, tels que de mauvaises fréquentions, des problèmes de comportement (voir la section sur les problèmes de comportement à la page suivante) et de mauvaises aptitudes sociales (Baum, Renzulli et Hébert, 1995).

Le redressement du niveau des résultats d'un élève sous-performant est un processus complexe revêtant de multiples volets. Il s'amorce avec l'identification et aboutit à diverses interventions de la part de l'élève, des enseignants et des parents.

Le schéma ci-dessous présente les facteurs qui contribuent aux résultats décevants, certaines interventions possibles de type III (étude individuelle ou collective de problèmes réels) et certains éléments précurseurs au bon rendement.[61] (Des renseignements sur les interventions de type III se trouvent à la page 23.)



*... cette information signifie que lorsqu'un enfant n'est pas bien adapté, moralement avancé, en santé et ainsi de suite, il ne peut être doué.**

Reid et McGuire, 1995, p. 2

* Traduction libre

PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

Dans le cadre de leur analyse de la documentation se rapportant aux élèves ayant des possibilités élevées et affichant des problèmes de comportement, Reid et McGuire (1995) ont cité plusieurs variables contributives :[62]

- l'absence de défi et de contenu ou de programme pertinent;
- le recours à des démarches et à des stratégies d'enseignement inappropriées;
- l'emploi de récompenses et de punitions extrinsèques pour l'apprentissage et la gestion de la classe ou du comportement;

[61] Tiré de : *The Prism metaphor: paradigm for reversing underachievement*, (p. 35), S. M. Baum, J. S. Renzulli et T. Hébert, Storrs, Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, 1995

[62] Tiré de : *Square pegs in round holes — these kids don't fit: high ability students with behavioral problems*, (p. 19), B. D. Reid et M. D. McGuire, Storrs, Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, 1995

- le maintien d'un climat favorisant la conformité et la pensée convergente;
- l'absence de sensibilité envers les différences individuelles;
- l'accent sur des étiquettes catégoriques, empreintes de restrictions;
- la désaccentuation des variables d'ordre environnemental, culturel et socioémotionnel.

Ces auteurs postulent l'hypothèse suivante : que les élèves et les jeunes affichant des comportements irritants sont moins susceptibles d'être considérés comme des élèves doués par leurs enseignants, qu'ils sont plus susceptibles d'être mal identifiés et de ne pas avoir accès aux services de douance appropriés (Reid et McGuire, 1995).

*Le fait d'affirmer qu'un test est faussé consiste à affirmer qu'il est partial ou injuste envers les groupes ou les particuliers considérés comme différents de la majorité des personnes subissant le test. Parmi ces groupes, notons des minorités ethniques, des femmes ou des hommes, des personnes dont l'anglais n'est pas la langue maternelle et des personnes atteintes de déficiences.**

Tittle, 1994, p. 6315

* Traduction libre

STATUT MINORITAIRE

L'Alberta est une province multiculturelle, multiraciale, multiethnique et multilingue. Selon les données du recensement, en Alberta, le nombre d'élèves faisant partie de milieux minoritaires, soit les élèves dont le bagage culturel, racial, ethnique et/ou linguistique n'a pas de souches européennes, ne cesse d'augmenter. Toujours selon les données du recensement, le fait d'être désavantagé du point de vue financier compromet la qualité de l'éducation que reçoit un grand nombre d'élèves provenant de ces milieux minoritaires.

*Le recours à des critères [d'identification] multiples réduit la possibilité qu'un enfant doué atteint de déficiences particulières ou ayant un profil de sous-performant passe inaperçu. Les critères multiples servent la justice sociale, en ce sens qu'ils augmentent la possibilité de reconnaissance au sein de groupes d'enfants pauvres, minoritaires ou profondément différents.**

Shore et al., 1991, p. 49

* Traduction libre

Même s'il existe de nombreuses différences, tant internes qu'externes, on a remarqué que plus les différences sont prononcées, surtout du point de vue linguistique, moins d'élèves doués sont identifiés. En 1992, l'analyse des relevés de notes d'élèves immigrants choisis faisant partie du programme d'anglais langue seconde a permis de constater que le taux d'abandons scolaires s'élevait à 61 pour cent chez les élèves de ce groupe, comparativement à 34 pour cent des élèves du secondaire de la province. L'accent qui est placé sur la compétence, surtout la compétence en langue anglaise, réduit considérablement la possibilité d'identification de ces élèves en vue de programmes de douance.

Il arrive souvent que le racisme systémique soit cité, explicitement ou implicitement, comme la cause même de cette sous-représentation. Le racisme systémique s'exprime de plusieurs manières. Tout d'abord, les recommandations des enseignants sont sélectives en raison de leurs attitudes vis-à-vis des élèves de milieux minoritaires. Ensuite, en raison des tests faussés, il arrive souvent que les élèves de statut minoritaire ne soient pas détectés.

*Les efforts visant à accroître la représentation des minorités et des populations désavantagées au sein des programmes de douance consistent, essentiellement, à atteindre l'objectif jumelé de justice et d'excellence.**

Passow, Mönks et Heller, 1993, p. 899

* Traduction libre

*... de nos jours, puisque l'on dépend uniquement des tests de rendement et d'intelligence pour dépister les élèves minoritaires doués, de nombreux élèves n'ont pas l'occasion qu'ils méritent de développer leurs aptitudes.**

Baldwin, 1991, p. 426

* Traduction libre

Voici une liste des obstacles qui empêchent les élèves doués et désavantagés ou culturellement différents d'être identifiés :[63]

- les attitudes et les attentes des enseignants qui, souvent, ne croient pas que les populations dont la culture est différente puissent compter des personnes douées;
- le fait de trop se fier aux tests d'intelligence comme critère d'identification principal;
- un milieu d'apprentissage rigide et un programme d'études ne présentant pas de souplesse, qui ne tiennent pas compte des besoins individuels et des modes d'apprentissage de ces populations;
- le fait de ne pas dispenser l'enseignement général nécessaire, comme les habiletés fondamentales et les habiletés d'apprentissage nécessaires au développement plus poussé de talents particuliers;
- les écoles qui n'attachent pas d'importance à une langue maternelle autre que l'anglais et le fait de rabaisser les habitudes langagières et la structure de la parole, de même que le fait de ne pas dispenser une éducation bilingue lorsque le besoin se fait sentir;
- le fait de ne pas créer un milieu d'apprentissage mettant l'accent sur les éléments affectifs et cognitifs du développement des talents;
- le fait de ne pas choisir, assigner et fournir une formation appropriée en cours d'emploi aux enseignants, aux orienteurs, aux administrateurs et aux éducateurs qui doivent créer des conditions propices à l'apprentissage et qui jouent un rôle critique dans le développement des talents en servant de contrôleurs des programmes et des services;
- le fait de ne pas aider les élèves dont la culture est différente à améliorer leur estime de soi et de ne pas reconnaître que la discrimination systématique et à long terme a pour effet d'amenuiser la perception de soi.

Afin de résoudre le problème inhérent à l'identification des élèves désavantagés et culturellement différents, il faut prendre un certain nombre de mesures :

- au lieu de mettre l'accent sur le fait d'être doué, mettre l'accent sur le développement de comportements de douance;
- adopter une conception de la douance qui est plus inclusive, plus souple et davantage axée sur la programmation éducative;
- intégrer du contenu qui fait partie des cultures ethniques au moment de concevoir les expériences d'apprentissage;

[63] Tiré de : « Educational programs for minority disadvantaged gifted students », A. H. Passow, 1986, dans *Issues in gifted education: a collection of readings*, (p. 152–154), L. Kanevsky (rédacteur en chef), San Diego, Californie, San Diego City Schools. Reproduit avec la permission du San Diego City Schools Gifted and Talented Education Department.

- recourir à diverses ressources communautaires, y compris des parents, dans le cadre de l'élaboration de programmes appropriés.

DÉFICIENCES PHYSIQUES ET (OU) SENSORIELLES

Les élèves atteints de déficiences orthopédiques, visuelles ou auditives peuvent également posséder des aptitudes exceptionnelles sur le plan scolaire. Les enseignants doivent éviter de laisser les caractéristiques de la déficience brouiller la reconnaissance du potentiel intellectuel de l'élève.

SURDOUÉS

En général, les élèves surdoués ont un Q.I. allant de 145 à 159 ou plus. Les élèves faisant partie de cette catégorie ont besoin :

- d'un profil de leur forces et de leurs faiblesses uniques, tant du point de vue scolaire que non scolaire;
- de counselling parce qu'ils tirent de la frustration du fait qu'ils soient beaucoup plus précoces que leurs pairs sur le plan scolaire;
- d'un programme d'études largement restructuré.

Selon Feldman (1991), un prodige, c'est un enfant qui, avant l'âge de dix ans, exécute une tâche en respectant le même calibre qu'un adulte professionnel dans un domaine exigeant du point de vue cognitif. Pour leur part, Morelock et Feldman (1997) ont constaté que pour chaque enfant prodige cité dans des documents divers, l'enfant possédait une aptitude naturelle extraordinaire, en plus d'être né dans une famille qui a reconnu, valorisé et exploité cette aptitude lorsqu'elle s'est manifestée pour la première fois. Ils ajoutent également que l'enfant a suivi des cours avec un maître possédant des connaissances supérieures du domaine et de son histoire. Parmi les qualités de l'enfant prodige, notons l'introversion et un engagement passionné envers son domaine au point de donner un rendement extraordinaire. Morelock et Feldman signalent cependant que cela peut se concrétiser aux dépens du développement social et émotionnel, car souvent, les amitiés des prodiges sont restreintes à un petit groupe de personnes qui s'intéressent à la même spécialisation. Aussi, même si les prodiges peuvent avoir des aptitudes exceptionnelles dans un domaine, ils peuvent ressentir de la frustration parce qu'ils ne remportent pas autant de succès dans d'autres domaines et qu'ils ne savent pas comment faire face à l'échec.[64]

---

[64] Tiré de : « Extreme precocity », M. J. Morelock et D. H. Feldman, dans N. Colangelo et G. A. Davis, *Handbook of gifted education*, (p. 355, 356), Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon, 1991

L'identification au moyen des occasions d'apprentissage

*Cela fait appel à la création de milieux qui permettront aux élèves de se lancer dans des occasions d'apprentissage riches et ce, afin de pouvoir afficher leurs comportements de douance et leurs talents.**

Frasier et Passow, 1994, p. xvii

* Traduction libre

CONCLUSION[65]

En guise de conclusion, les critères suivants peuvent guider l'identification des élèves doués :

- recourir à la plus vaste gamme possible de mesures d'identification, en employant des techniques subjectives et des techniques objectives;
- utiliser des critères multiples pour définir la douance (se concentrer sur la diversité et les diverses formes d'expression des talents, au lieu de concentrer toute son attention sur les élèves doués ayant une pensée homogène et convergente);
- tâcher d'inclure des élèves plutôt que de les exclure;
- éviter d'exclure un élève en raison d'un seul outil de mesure;
- employer des méthodes d'identification qui font place à la souplesse;
- identifier les besoins de manière permanente grâce à l'analyse régulière des progrès, il peut être possible de déceler quels élèves devraient intégrer les diverses options de programmation ou en sortir; des élèves différents pourraient bien être identifiés comme convenant à différentes formes d'approches pédagogiques;
- recourir à des mesures qui conviennent aux divers stades de développement des élèves;
- utiliser des mesures qui visent précisément à identifier les élèves des groupes susceptibles d'être désavantagés, comme les adolescentes, les groupes culturellement différents et les élèves défavorisés du point de vue financier;
- faire en sorte que les élèves soient identifiés sans tarder et intervenir rapidement;
- recourir aux compétences spécialisées de divers professionnels évoluant dans des domaines d'expertise variés.

Ne pas oublier :

- le but principal de l'identification, c'est la prestation de services appropriés aux élèves;
- le fait de prévoir des programmes stimulants et enrichissants au sein d'un milieu scolaire caractérisé par les défis, où les différences sont acceptées et les talents sont encouragés, peut inciter les élèves à choisir une programmation qui leur convient.

[65] Tiré de : *Bright futures resource book: education of gifted students*, (p. 28–29). Department of Education, État de Victoria, Melbourne, Australie: Department of Education, État de Victoria, 1996

Les divers aspects que les écoles et les autorités scolaires valorisent lorsque vient le temps de desservir les élèves doués et talentueux guideront leurs définitions, leurs méthodes d'identification et leurs services pédagogiques. Cela est essentiel si l'on veut assurer que les valeurs exprimées dans le programme d'identification sont les mêmes que celles exprimées dans le programme d'enseignement et ce, afin d'offrir des occasions d'apprentissage et un milieu approprié pour aider ces élèves à réaliser leurs possibilités.

RESSOURCES CONCERNANT LES MÉTHODES D'IDENTIFICATION

Il existe un important besoin de créer et de mettre en œuvre des conceptions d'identification et de diagnostic nouvelles et souples, au lieu de continuer à se concentrer sur le classement, le déclassement et les critères de sélection.

Voici certains modèles et certaines approches qui permettent d'offrir des services à un plus grand nombre d'élèves. Ces modèles et approches changent la façon dont les élèves sont identifiés. Ils mettent davantage l'accent sur le développement des talents, la souplesse et les besoins des élèves.

- DISCOVER: Discovering Intellectual Strengths and Capabilities through Observation while allowing for Varied Ethnic Responses (Maker, 1993, 1996).
- Modèle Différentiateur de la Douance et du Talent – MDDT (Gagné, 1991, 1993, 1995).
- Gardner's Theory of Multiple Intelligences (Gardner, 1983; Gardner et Hatch, 1989).
- Individualized Programming Planning Model (Treffinger, 1986).
- Integrated Curriculum Model (ICM) (Van Tassel-Baska, 1994, 1995).
- Purdue Three-Stage Model (Feldhusen et Kolloff, 1986; Feldhusen et Robinson, 1986; Feldhusen, 1995).
- Schoolwide Enrichment Model (Renzulli et Reis, 1985; Renzulli, 1994, 1995).
- Talent Identification and Development in Education (TIDE) (Feldhusen, 1992, 1994).

CHAPITRE 4 : CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES DOUÉS EN ARTS VISUELS ET EN ARTS DE LA SCÈNE

*Il semblerait que les expériences qu'ont les enfants en bas âge et les intérêts qu'ils développent à ce moment-là exercent une grande influence sur l'épanouissement ultérieur de leurs talents.**

Sloane, 1985, dans Doxey et Wright, 1990, p. 425

* Traduction libre

L'encouragement prodigué par les parents, les enseignants et les modèles de comportement joue un rôle important dans l'épanouissement des élèves doués en beaux-arts. C'est grâce à l'enseignement dispensé par des enseignants et des professionnels attentionnés et bien formés que les talents de ces élèves prospèrent dans leurs domaines artistiques respectifs. L'identification, l'enrichissement et les stratégies de mise en œuvre de modifications au programme d'études sont essentiels à la mise en valeur des aptitudes particulières de ces élèves.

Les élèves capables de donner un rendement supérieur en arts visuels et en arts de la scène peuvent constituer un sous-groupe des élèves doués et talentueux. Les élèves doués en beaux-arts sont ceux qui manifestent des aptitudes supérieures dans les domaines suivants : danse, théâtre, création littéraire, musique instrumentale ou vocale et arts visuels. La présence d'enseignants compréhensifs est essentielle à la création d'un contexte incitant ces élèves à manifester leurs aptitudes. Un grand nombre de ces élèves sont extrêmement motivés et prennent leur art très au sérieux, sans compter que leurs productions sont empreintes d'une grande créativité et originalité.

Les activités parascolaires et périscolaires des élèves doués en beaux-arts doivent faire l'objet d'observations étroites si l'on veut bien les identifier. Les profils d'élèves aident notamment à repérer les élèves doués et talentueux s'ils s'appuient sur la vaste gamme de données suivantes :[66]

- la collecte d'information à l'âge préscolaire porte sur les observations des premiers champs d'intérêt et talents des élèves, sur la précocité physique ou intellectuelle ainsi que sur la maturité sociale et émotive;
- l'information psychométrique comprend des données sur les aptitudes des élèves (musique, mouvement, expression sur la scène ou expression visuelle), leur créativité, leur intérêt et leur rendement. Les sources permettant d'obtenir ce type de données sont variées, mais elles comprennent notamment les tests d'aptitudes et les tests standardisés, les inventaires des champs d'intérêt, les évaluations par les élèves et par les pairs;

[66] Tiré de : Renzulli (1979) dans « Measuring musical giftedness », C. P. Richardson, *Music Educators Journal*, 76(7), p. 41, 42, 44, 1990.

- les renseignements concernant les arts de la scène peuvent être puisés à l'aide d'auditions, de démonstrations ou de mises en scène fictives, d'enregistrements audio ou vidéo, de photographies ou encore, de portfolios de développement;
- les données sur la motivation se rapportent, entre autres, à l'expression verbale ou écrite des élèves quant à leurs champs d'intérêt et au sérieux qu'ils accordent à un certain domaine, ainsi qu'aux preuves tirées des sources précédentes.

LIGNES DIRECTRICES RELATIVES À L'IDENTIFICATION DES ÉLÈVES DOUÉS EN ARTS VISUELS ET EN ARTS DE LA SCÈNE

Le ministère de l'Éducation de la Caroline du Sud a mis au point des lignes directrices concernant l'identification des élèves doués et talentueux sur le plan artistique. Ces lignes directrices représentent, en fait, un processus composé de trois étapes permettant d'identifier les élèves doués et talentueux du point de vue artistique.

Grâce aux étapes suivantes, il est possible de faire une sélection plus juste à partir d'un grand bassin de talent.[67] Ces étapes visent autant les arts visuels que les arts de la scène.

PREMIÈRE ÉTAPE – LE TRI INITIAL

Le tri initial sert à identifier les élèves qui manifestent des aptitudes en beaux-arts. Il s'agit d'élèves susceptibles de bénéficier d'occasions d'exploration intenses et de l'étude approfondie de l'un ou de plusieurs domaines des beaux-arts. Des formulaires de tri initial peuvent être élaborés afin de solliciter de l'information provenant de sources diverses au sujet de certains élèves. Les annexes en renferment certains exemples :

- formulaire de nomination des membres de la faculté ou des administrateurs à l'égard d'élèves doués et talentueux du point de vue artistique (Annexe 24);
- formulaire d'identification par les élèves (Que savez-vous au sujet de vos camarades de classe?) (Annexe 25);
- formulaire d'autonomination pour les élèves doués et talentueux du point de vue artistique (Annexe 26).

En plus de ces formulaires de tri spécifiques, les enseignants peuvent concevoir des formulaires permettant de recueillir de l'information de la part des parents.

---

[67] Tiré de : *Guidelines for the identification of artistically gifted and talented students*, (révisé), (p. 3-4), A. Elam, M. Goodwin et A. Moore, Columbia, Caroline du Sud: South Carolina State Department of Education, 1988.

DEUXIÈME ÉTAPE – LE TRI SPÉCIFIQUE

Le tri spécifique, c'est le processus de sélection des élèves susceptibles d'être doués et talentueux et qui ont besoin de vivre des expériences et des défis enrichissants, intenses et individuels. Le tri spécifique peut se faire de diverses manières, notamment à l'aide :

- de listes de vérification conçues par les enseignants ou existant sur le marché et convenant aux besoins des enseignants – les réponses de base obtenues au moyen des listes d'identification quant aux comportements des élèves doivent faire l'objet d'observations tout au long de l'année scolaire;
- d'auditions réalisées par les gens possédant de l'expertise dans le domaine artistique – les auditions sont utiles lorsque vient le temps d'établir un bassin d'élèves talentueux ayant un potentiel élevé dans un ou plusieurs aspects des beaux-arts.

TROISIÈME ÉTAPE – LE TRI FINAL

Le tri final comprend ce qui suit :

- l'audition finale, soit une forme de tri encore plus poussée, permettant d'identifier les élèves les plus doués et talentueux;
- une entrevue, ce qui permet de faire un suivi pour déterminer l'intérêt et la motivation de la personne (Annexe 27).

L'Annexe 28 renferme un exemple de liste de vérification se rapportant aux arts visuels.

DOUANCE EN ARTS VISUELS

Afin que les aptitudes et les intérêts des élèves qui s'expriment visuellement puissent se concrétiser, ils doivent évoluer dans des systèmes de soutien où ils pourront s'épanouir, être guidés et être formés. Il est important que les élèves s'exprimant de manière exceptionnelle visuellement réalisent leurs possibilités créatives et soient reconnus en conséquence.

DÉTERMINER LA DOUANCE EN ARTS VISUELS

Les enseignants doivent tenir compte d'un certain nombre de caractéristiques lorsqu'ils définissent et identifient les élèves doués du point de vue artistique.

- *La culture et les antécédents* – D'une culture à l'autre, les élèves n'accordent pas nécessairement la même importance à l'expression visuelle, ne manifestent pas nécessairement leurs aptitudes ou peuvent être gênés par leurs aptitudes.

- *La personnalité et les valeurs* – Les élèves venant de milieux défavorisés peuvent considérer l'expression artistique comme frivole et comme une perte de temps. Les parents et les pairs, de même que les élèves, peuvent exercer une influence sur le temps consacré à l'expression artistique.
- *Les élèves doués et la douance en arts visuels* – Souvent, mais pas toujours, les élèves intellectuellement doués sont également doués en arts visuels. Par contre, certains élèves doués en arts ne donnent pas nécessairement de bons rendements intellectuels.
- *L'âge* – Bien que certains soutiennent que l'âge soit un facteur dans l'identification de la douance artistique, il est difficile d'identifier les élèves visuellement doués avant l'âge de cinq ans. Un milieu visuellement riche, le développement physique de l'enfant, sa coordination, l'expérience qu'il a eue avec du matériel artistique et l'encouragement des parents favorisent le développement précoce des aptitudes artistiques.

La plupart du temps, les élèves doués du point de vue artistique affichent des aptitudes et des habiletés particulières, comme le dessin et la construction, qui sont bien plus poussées que celles de leurs pairs. Ces traits comprennent l'attention au détail et l'élaboration, la proportion, l'originalité et les qualités d'expression. Ces élèves ont tendance à se concentrer plus longtemps sur leur tâche. Ils ont aussi une motivation personnelle plus grande, en partie parce qu'ils tirent plus de plaisir de leur travail, et en partie parce qu'ils voient plus de possibilités dans le problème ou le travail (Hurwitz, 1983).

MÉTHODES DE SÉLECTION ET D'IDENTIFICATION

Les programmes permettant d'identifier les élèves doués en arts visuels devraient faire appel à une variété de méthodes de sélection :

- en fonction des intérêts et des désirs des élèves;
- par les pairs; les élèves timides ou qui sous-estiment leur travail peuvent bénéficier d'une nomination faite par leurs pairs;
- par un portfolio pouvant être examiné par un évaluateur connaissant bien le domaine – les critères peuvent être déterminés d'avance pour qu'ils soient justes et qu'ils cadrent avec la présentation et l'évaluation;
- par une entrevue portant précisément sur le programme, avec des listes de contrôle d'entrevue structurées par les concepteurs du programme;
- par l'observation de la part des enseignants. Les enseignants doivent être conscients de l'évolution des catégories d'âges ou d'années scolaires ainsi que des mesures d'identification appropriées au moyen de l'observation du processus, du comportement et du produit artistiques. Consulter les pages 39 à 43 du document

intitulé : *Art Elementary Curriculum Guide* (Alberta Education, 1985) pour connaître les stades du développement en arts visuels des enfants afin de mieux dépister les élèves exceptionnels.

Il est essentiel de comprendre le développement des élèves lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre un programme de beaux-arts et adopter des stratégies destinées aux élèves doués en arts visuels. « Il est important que les enseignants n'oublient pas que chaque élève est unique, et que chaque classe d'élèves est également unique. Chaque élève est unique parce qu'il ou elle s'épanouit à son propre rythme sur tous les plans du développement : physique, cognitif, émotif, social et spirituel. Chaque élève passe par les mêmes stades de développement, mais à des rythmes différents et à des moments différents. » (Alberta Education, 1985). Les élèves doués en arts visuels possèdent des aptitudes pour le dessin, la peinture, la modélisation et les autres arts visuels qui sont supérieures à celles des autres élèves de leur âge, de leur année scolaire ou de leur groupe de pairs.

STRATÉGIES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DES ARTS VISUELS EN CLASSE

Les stratégies énoncées ci-dessous favorisent le développement des arts visuels.

- Avoir accès à une gamme de matériel, de médias et d'outils pour le dessin, la peinture et la gravure, ce qui comprend des crayons de cire, des pastels, de la craie, des encres, des pinceaux et divers types de surfaces et de papiers.
- Disposer d'une grande variété de matériaux de construction et de modelage ainsi que d'outils pour sculpter, construire, clouer, découper, déchirer et coller; ex. : de la colle à papier peint, des marteaux et des clous, des agrafes, du ruban adhésif, etc.
- Créer un milieu riche du point de vue visuel et tactile, rempli d'objets naturels et artificiels.
- Inviter des personnes à servir de modèles en classe ou encore, apporter des animaux, des squelettes d'animaux, des antiquités, des pièces de machines; demander à des élèves de s'habiller en modèles; projeter une image ou éclairer les modèles à l'aide d'un projecteur.
- Organiser la visite d'une galerie d'art; faire des recherches sur les arts de cultures diverses; inviter un artiste à venir en classe.
- Discuter d'œuvres d'art variées, en mettant l'accent sur les principes de l'équilibre, du mouvement, du rythme, de la mise en évidence, de la variété, de l'unité, du contraste, du motif, du centre

d'intérêt. Décrire, analyser et interpréter des œuvres pour en trouver le sens et juger de la valeur du témoignage visuel (Naested, 1998).

- Afficher toutes les œuvres des élèves et éviter la compétition entre eux. « La compétition favorise des attentes non réalistes chez les enfants. » (Alberta Education, 1985)
- Éviter les activités en série qui exigent des élèves qu'ils suivent des étapes bien définies, pour finir par créer une vingtaine ou une trentaine d'œuvres qui se ressemblent toutes. « Ce genre de travail tient les enfants occupés, mais ne leur permet pas de s'exprimer, ce qui va à l'encontre du principe voulant que les élèves fassent des arts visuels à l'école. » (Alberta Education, 1985)
- Les élèves doués en arts visuels se fixent des normes et des objectifs élevés. Ils sont également capables d'autocritique et ils n'aiment pas les emplois du temps rigides. « Pour mieux apprendre, ces élèves aiment avoir le temps de découvrir, d'explorer et d'expérimenter. Ils aiment aussi travailler sur des projets difficiles et résoudre des problèmes ouverts. À ces élèves, il faut donner une variété de choix qui encouragent la prise de décisions et les faire travailler avec des idées et du matériel diversifiés. » (Naested, 1998)
- Recourir à des méthodes variées pour enrichir les expériences des élèves grâce à un enseignement interdisciplinaire, à un programme d'études intégré tournant autour de sujets ou de thèmes importants, à l'étude autonome, au mentorat et à des stages.

DOUANCE EN MUSIQUE

Le fait d'être en contact avec la musique en bas âge ainsi que l'hérédité du talent musical influencent les aptitudes musicales ou le potentiel sur le plan de la réalisation musicale. La présence de musique dans le monde du jeune enfant pourrait bien être le facteur le plus important déterminant la mesure dans laquelle les élèves seront capables de faire des créations musicales lorsqu'ils seront grands (Gordon, 1989). Les milieux social et physique de l'élève jouent un rôle considérable dans la détermination de la réussite musicale. Cela comprend :

- l'intérêt que portent les parents à la musique;
- le contact avec la musique (les instruments, le chant, les enregistrements, la participation à d'autres activités musicales);
- la conviction que la musique est importante;
- la motivation interne de l'élève (Doxey et Wright, 1990).

L'identification en bas âge joue un rôle d'importance primordiale dans le développement des dons et des talents chez les jeunes enfants. « Puisque les bébés et les jeunes enfants 'font' de la musique spontanément, en n'encourageant pas ce comportement (comparativement à l'énorme quantité de temps consacrée au renforcement de la langue), ils ratent non seulement une excellente occasion, mais leur intérêt s'estompe, car l'enfant n'est pas poussé à aller au-delà de ses capacités à l'état brut. Par conséquent, lorsque des enfants apprennent la musique plus tard, les enseignants doivent avoir recours à du rattrapage. » (Weinberger, 1998)

Nombreux sont les enseignants qui peuvent montrer aux jeunes enfants à bien se servir d'un instrument de musique. Cependant, les jeunes musiciens talentueux doivent « vivre » leur musique pour que leur éducation musicale soit adéquate. Il faut prendre soin de ne pas surcharger les enfants pour que la musique ne devienne pas un fardeau. Certains programmes de musique, comme les méthodes Suzuki et Kodaly, conviennent particulièrement aux jeunes enfants.

Voici des signes de douance musicale chez les jeunes enfants :[68]

- une oreille parfaite ou absolue;
- l'aptitude à reproduire des mélodies correctement;
- l'intérêt porté aux instruments musicaux;
- un sens du rythme bien développé;
- l'aptitude à harmoniser sans avoir suivi de cours ou après avoir suivi des cours à un jeune âge;
- la fascination par les maîtres de la musique;
- l'aptitude à jouer d'un instrument par oreille;
- l'aptitude à jouer d'un instrument sans suivre de cours structurés;
- l'aptitude à composer des chansons;
- l'aptitude à identifier des instruments de musique en les écoutant;
- une passion profonde pour la musique;
- l'aptitude à lire les notes de musique sans avoir suivi de cours;
- une fascination pour la musique;
- l'aptitude à « vivre » la musique;
- une sensibilité extrême à la musique;
- le sérieux accordé à l'exercice et aux répétitions;
- le désir de se perfectionner du point de vue musical.

DÉTERMINER LA DOUANCE MUSICALE

En plus du talent naturel que l'on développe, la motivation et l'intérêt de l'élève constituent les aspects les plus importants du développement continu du talent musical.

---

[68] Tiré de : « Identifying and providing for musically gifted young children », M. F. Marek-Schroer et N. A. Schroer, *Roeper Review*, 16(21), p. 34, 1993.

La musique, c'est un langage à apprendre. Toutefois, le fait d'apprendre à jouer d'un instrument ou de chanter n'est pas un gage de talent ou d'accomplissement. Encore faut-il que les élèves aient des caractéristiques propices au développement de leurs aptitudes musicales. Cela comprend une compétence cognitive élevée de même qu'une perception visuelle et auditive de haut niveau, « parce que le traitement de la musique nécessite le fonctionnement perceptif et intellectuel » (Shuter-Dyson, 1985). L'aptitude musicale revêt des dimensions multiples, dont le ton, le rythme, la créativité et l'aptitude à improviser (Gordon, 1989).

Pour déterminer la douance musicale, il faut tenir compte de trois domaines d'habiletés différents. Afin d'identifier ces domaines, trois méthodes sont suggérées.[69]

Domaine de compétence	**Méthode d'identification**
Habiletés d'exécution	Audition
Créativité, comme la composition	Analyse de la composition d'un élève
Aptitudes verbales et musico-perceptives	Évaluation d'exemples de rédaction d'un élève

STRATÉGIES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA MUSIQUE EN CLASSE

Les enseignants peuvent recourir à de nombreuses stratégies pour favoriser le développement de la musique.

- Encourager les élèves à assumer non seulement les rôles de compositeur et d'artiste, mais également ceux d'auditeur, d'évaluateur, de consommateur et d'historien, et ce, par le biais de la participation et de travaux de recherche.
- Donner l'occasion aux élèves de réagir de manière appropriée aux sons, aux mélodies et aux rythmes engendrés par l'exécution musicale, l'écoute active et la discussion de pièces musicales variées.
- Choisir plusieurs variétés de compositions et de styles musicaux afin d'inciter les élèves à apprécier la musique et à se servir de leur imagination pour visualiser l'imagerie musicale.
- Présenter des compositeurs classiques et divers concepts musicaux.
- Encourager les élèves à utiliser des instruments pour qu'ils créent des ensembles rythmiques.

[69] Fondé sur : « Measuring musical giftedness », Carol P. Richardson, 1990, *Music Educators Journal*, 76 (7), p. 41. Copyright © 1990 by MENC. Utilisé avec permission.

- Donner l'occasion aux élèves de fabriquer leurs propres instruments de musique.
- Faciliter le sens du rythme des élèves en employant de simples instruments à percussion pour marquer le temps ou des séries de battements.
- Apporter divers instruments de musique en classe.
- Inviter des musiciens à venir discuter de leurs instruments et de leur œuvre.
- Monter des centres d'intérêt, des centres d'écoute ou des centres thématiques sur une période particulière ou encore, sur un style ou une culture.
- Enseigner des chansons portant sur des thèmes particuliers; ex. : les saisons, le temps, les chiffres, etc.
- Parler, avec les élèves, du vocabulaire de la musique. Employer le vocabulaire exact de manière subtile pour décrire ce que les élèves apprennent ou ce qu'ils vivent ou ressentent lorsqu'ils écoutent de la musique.
- À l'aide d'ordinateurs, enseigner les fondements de la musique. L'efficacité de l'enseignement dépend du matériel et des logiciels à la disposition de la classe. Bien des programmes informatiques sont très perfectionnés et ne peuvent servir qu'aux élèves du secondaire.
- Recourir à des programmes de musique électroacoustique pour permettre aux élèves suivant des cours de musique de créer, de modifier et de manipuler des sons.
- Enregistrer sur vidéocassette ou audiocassette les élèves pendant qu'ils apprennent à chanter une chanson, à jouer d'un instrument de musique ou encore, pendant qu'ils s'exécutent sur une scène. Ce faisant, les portfolios d'apprentissage s'en trouvent enrichis et cela leur permet de réfléchir à leur développement.
- Faire jouer de la musique en classe, souvent!

Cours de musique

L'étude de la musique est importante si l'on veut assurer le développement des aptitudes musicales. « Grâce aux cours de musique, les jeunes peuvent comprendre et apprécier de la musique plus variée, plus perfectionnée et plus complexe. Les cours leur permettent d'affûter leur perception, d'améliorer leur degré d'appréciation et d'élargir leurs horizons musicaux » (Lehman, 1993).

Lorsque les élèves vieillissent, la pression exercée par les pairs peut les dissuader de continuer à apprendre la musique. Les groupes

formés à l'école, comme les fanfares et les chorales, peuvent aider à atténuer la pression négative des pairs et devenir une influence positive les incitant à continuer de jouer. En général, lorsque des élèves ont l'occasion de jouer de la musique avec d'autres personnes ayant des habiletés semblables, il en résulte une expérience positive et agréable (Marek-Schroer et Schroer, 1993).

Voici une série de lectures pouvant comprendre des inventaires et des tests pour les élèves doués en musique.

- Seashore, Carl E. (1919). Le Seashore Measures of Musical Talent constitue une batterie de tests d'audition, que l'on appelle communément de nos jours le « test Seashore ».
- Karnes, Merle B. (1978). « Music Checklist » — ERIC Document n° ED 160 226, p. 21.
- Gordon, E. E. (1979). *Primary Measures of Music Audiation.* Chicago, Illinois : G.I.A. Publications.
- Shuter-Dyson, R. et Gabriel, C. (1981). *The Psychology of Musical Ability* (deuxième édition). Londres, Angleterre : Methuen.
- Dorhout, A. (1982). « Identifying musically gifted children », *Journal for the Education of the Gifted*, volume 5, pages 56 à 66.
- Gordon, E. E. (1982). *Intermediate Measures of Music Audiation.* Chicago, Illinois : G.I.A. Publications.
- Elam, A., Goodwin, M. et Moore, A (1985). *Guidelines for the Identification of Artistically Gifted and Talented Students.* Columbia, Caroline du Sud : South Carolina State Department of Education (deux formulaires de nomination préparés à partir de ces lignes directrices figurent dans les annexes 24 et 25).
- Wang, C. (1985). *Measures of Creativity in Sound and Music.* Manuscrit inédit, disponible auprès de Cecilia Wang, School of Music, University of Kentucky, Lexington, Kentucky, 40506.
- Boyle, J. D. et Radpcy, R. E. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York, New York : Schirmer.
- Winter, G. (1987). *Identifying Children in Grades 1–3 who are Gifted and Talented in Visual and Performing Arts using Performance Rated Criterion.* ERIC Document n° ED 289 330.
- Webster, P. R. (1989). *Measures of Creative Thinking in Music: Administrative Guidelines*. Manuscrit inédit, disponible auprès de Peter R. Webster, School of Music, Northwestern University, Evanston, Illinois, 60201.

- Baum, S. M., Owen, S. V. et Oreck, B. A. (1996). « Talent beyond words: identification of potential talent in dance and music in elementary students. » *Gifted Child Quarterly*, 40(2), pages 93 à 101.
- Calgary Board of Education et Calgary Catholic School Division (1998). *Learning, Teaching and Assessment in Fine Arts*. Projet conjoint pour les enseignants de l'élémentaire et du secondaire, Calgary.

DOUANCE EN ART DRAMATIQUE

La douance en art dramatique fait appel à une variété d'intelligences. La théorie de Gardner sur les intelligences multiples (publiée en 1984) soutient qu'il existe au moins huit formes d'intelligences. Même si chacune de ces intelligences peut entrer en jeu dans le domaine de la création artistique, il n'existe pas d'intelligence artistique en soi.

La personne qui possède une intelligence linguistique supérieure peut devenir poète, romancière, dramaturge ou encore, avocate ou journaliste. Pour sa part, la personne dotée d'une intelligence kinesthésique pourrait devenir danseuse ou athlète. Lorsque vient le temps d'identifier les élèves doués en art dramatique, la plupart des enseignants s'entendent pour dire qu'il n'existe pas un seul test suffisant à repérer ces élèves. Pour complémenter les tests et les inventaires, les enseignants devraient mener des entrevues, faire passer des auditions et assigner des tâches spécifiques au programme d'études de l'Alberta. Toutefois, l'on convient généralement du fait que l'aptitude à bien s'entendre avec les autres constitue un aspect important de l'art dramatique, car le théâtre n'est pas une forme artistique isolée. Chez les jeunes enfants, les observations faites par les parents, les enseignants et les pairs peuvent porter fruits.

Ces observations devraient tenir compte de ce qui suit :

- l'intérêt et la motivation de l'enfant;
- l'élaboration de la pensée;
- l'aptitude à recourir à son imagination et à « rêver »;
- l'aptitude à communiquer;
- une excellente mémoire;
- le sens de l'humour;
- la souplesse de la pensée;
- goût pour les valeurs esthétiques;
- un esprit ouvert;
- une présence (belle apparence, confiant et théâtral devant les autres);
- la vue d'ensemble (tout le monde joue un rôle important dans le processus de création).

INVENTAIRES ET TESTS

Les inventaires et les tests aident à identifier les élèves doués. Dans bien des cas, le type ou la combinaison de types d'inventaires se rapporte directement au programme d'études ou à la tâche à accomplir. Dans certains cas cependant, les inventaires visent les possibilités futures de l'élève tandis que dans d'autres cas, ils visent la reconnaissance immédiate des dons ou des talents. Il incombe aux enseignants de recourir au test ou à l'inventaire qui convient le mieux à la situation. Cela comprend :

- des listes de vérification;
- des entrevues;
- des tests de créativité, comme le Creativity Assessment Packet (CAP);
- des auditions;
- des épreuves de dépistage;
- des jeux de rôles;
- des tests de communication (parole);
- des tests faisant appel au mouvement;
- de la récitation en chœur;
- des récits d'histoires;
- des observations relatives à la confiance en soi de l'élève (personnalité extravertie, preneur de risques).

Les annexes 29 à 32 renferment de plus amples renseignements à ce sujet.

STRATÉGIES FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'ART DRAMATIQUE EN CLASSE

Les occasions d'enrichissement peuvent prendre des formes diverses.

- Des programmes accélérés rehaussent certaines disciplines de l'art dramatique, dont le mouvement, le discours, l'improvisation, les études théâtrales et l'aspect technique du théâtre.
- Le tutorat par les pairs – Les élèves plus avancés peuvent aider à enseigner aux autres. Il s'agit d'une forme d'enrichissement autant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Il est important de remarquer que les élèves doués qui enseignent à des élèves moins habiles devraient tirer profit de cette expérience car sinon, elle sera vaine.
- Des groupes de théâtre professionnel, en collaboration avec les départements d'art dramatique d'écoles, donnent des cours aux adolescents à l'année.
- Inciter les élèves à assister à des pièces de théâtre produites par des professionnels en après-midi et à lire les critiques de ces pièces de théâtre le plus possible.

- Inviter des professionnels à discuter des productions des élèves et à en faire la critique.
- Encourager les élèves à faire la critique de productions professionnelles.
- Faire en sorte que les élèves puissent s'inscrire à toutes les auditions possibles, que ce soit pour les productions de l'école, de la communauté ou de théâtres amateurs.
- Étudier des genres dramatiques variés, de même que les sciences humaines et la littérature.
- S'informer à propos des cours d'art dramatique élaborés localement.
- Embaucher ou recruter des professionnels pour qu'ils donnent des ateliers sur des aspects permettant d'enrichir le programme.
- Favoriser le perfectionnement professionnel des enseignants par le biais de cours, de participation à des productions et à des ateliers donnés par des professionnels, et de conseils spécialisés, comme le Fine Arts Council.
- Les programmes de mentorat permettent aux élèves prometteurs d'entrer en communication directe avec des acteurs professionnels, des dramaturges, etc.
- Donner des cours d'expression dramatique dans le cadre desquels les élèves doivent interpréter des événements, des histoires ou des déclarations en recourant à leurs propres gestes et dialogues. L'expression dramatique n'est pas conçue pour être exécutée devant un auditoire, mais plutôt pour rehausser l'expression artistique au moyen de l'intellect artistique et d'expériences sociales. L'expression dramatique fait appel :
  - à l'imagination et à la créativité – les élèves se costument et adoptent une autre personnalité;
  - au pantomime – le langage gestuel et corporel sert à communiquer ce que la parole aurait pu communiquer;
  - l'improvisation – l'expression dramatique est agrémentée par les sons et par l'expression orale du langage;
  - le théâtre pour les enfants – la vraie mise en scène.

Voici diverses façons d'évaluer les stratégies.

- Évaluation par les élèves – Préparer un cahier dans lequel l'élève peut prendre note de ses observations et réflexions quant à son travail et à celui de ses camarades de classe. Y inscrire des titres de sections pour représenter l'activité, l'objectif et la réaction.
- Évaluation par l'enseignant – Les enseignants peuvent créer des guides de notation propres aux tâches, et ce, souvent avec la

rétroaction des élèves. Voici certaines formes de présentations à considérer : les entrevues, les portfolios, les photographies, la narration, les descriptions, les démonstrations d'habiletés, les maquettes de scènes, les revues ou critiques, les performances, les séminaires et les discussions.

- Évaluation collective – Dans le cadre de l'évaluation collective, formuler des critiques constructives, sans attaquer qui que ce soit.
- Les festivals permettent aux élèves de valider et d'affirmer leurs habiletés devant des auditoires de pairs, de professionnels et le grand public.
- Encourager la rétroaction des parents à titre de participants à l'ensemble de la production (du jeu des acteurs en passant par la conception des scènes).
- Solliciter la rétroaction d'amis et de membres de la famille à l'égard des projets finaux.
- Créer des listes de vérification contenant les attentes et des échelles de notation pour tenir compte d'habiletés particulières (en fonction du programme d'études).
- Recourir aux journaux intimes – Inciter les élèves à exprimer librement leurs réflexions sur ce qu'ils ont appris.

TALENT D'ORDRE PSYCHOMOTEUR OU KINESTHÉSIQUE

L'élève doué du point de vue psychomoteur ou kinesthésique peut posséder rapidement les trois stades du développement des habiletés (le stade cognitif, associatif et celui de l'autonomie) au-delà de ce qui est considéré comme normal relativement aux diverses étapes de croissance et de développement. De nombreux facteurs peuvent influencer le rythme auquel le développement des habiletés se produit et les résultats sont atteints. Par conséquent, il est important de reconnaître que les athlètes doués peuvent manifester une vaste gamme de caractéristiques, y compris les caractéristiques intellectuelles et affectives décrites aux pages 39 à 47.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ATHLÈTE DOUÉ

Les athlètes doués possèdent les caractéristiques dont il est question ci-dessous.

- Ils veulent se produire ou donner une performance. Il faudrait les considérer comme les auteurs de mouvements coordonnés qui se concentrent sur les aspects sensoriels, spatiaux et mécaniques du mouvement.

- Ils sont reconnus pour leur aptitude à maîtriser des habiletés et ils peuvent synthétiser, différencier et transposer les mouvements appris à toutes sortes de formes d'activités physiques et de sports.
- Ils ont tendance à avoir un comportement dominant, surtout lorsqu'ils sont jeunes. Leur désir de remporter un jeu ou une activité peut résulter de leur besoin de compétitionner.
- Ils ont tendance à conserver leurs habiletés malgré la pression engendrée par les compétitions (alors que d'autres seront démolis par la pression), tout en maîtrisant leurs émotions et leurs aptitudes analytiques pour créer ou répéter les résultats désirés.
- Ils ont un sens accru de l'anticipation lorsque vient le temps de considérer les résultats. Puisqu'ils se rappellent des situations, ils ont une introspection qui leur permet d'améliorer leur performance.
- Ils ont hâte aux activités ou aux événements culminants qui renforcent la maîtrise des habiletés développées systématiquement (le réconfort procuré par l'ambiance de fête qui entoure un événement permet d'améliorer ces expériences).
- Ils manifestent un degré élevé d'autoefficacité et de jugement quant à la manière dont ils peuvent exécuter une action. Même si tous les athlètes sont restreints par leurs propres capacités et aptitudes, les athlètes qui sont doués ont confiance en leurs talents lorsqu'ils entreprennent une performance et par conséquent, ils ont tendance à bien réussir.

INCIDENCES SUR L'ENSEIGNEMENT

Bien des athlètes doués ont déjà eu des occasions, ailleurs qu'à l'école, de pousser leurs intérêts plus loin, que ce soit dans un milieu structuré ou non. Les enseignants doivent décider comment ils peuvent mieux répondre aux besoins des athlètes qui ont un ou plusieurs champs d'intérêt au sein d'un programme comprenant tout un éventail d'activités. Des stratégies à long terme et des stratégies quotidiennes sont énoncées ci-dessous.

- Recourir aux stratégies et aux outils figurant dans ce guide, y compris en ce qui a trait à l'adaptation des leçons, aux contrats d'apprentissage, à l'étude autonome et à la résolution des problèmes dans le cadre du programme d'études et des activités afin de modifier les leçons des athlètes qui sont doués. Les objectifs du programme reflètent la nature individuelle de ce type de programmation et tiennent compte du degré de compréhension approfondi de l'apprenant de même que de sa maîtrise des habiletés.

- Dans la mesure du possible, faire en sorte que les groupes soient homogènes (en fonction des aptitudes) pour tous les cours d'éducation physique (Goodwin, 1997).
- À l'élémentaire, recourir à des tâches autodifférenciées et à des séquences de compétition modifiées pour répondre aux besoins des élèves moins doués et des élèves plus doués. Poser des questions ouvertes (Combien peux-tu…? Jusqu'où peux-tu…? À quelle vitesse peux-tu…?) pour permettre aux élèves de se dépasser pour atteindre leurs limites. Pour mettre en pratique les habiletés fondamentales d'un jeu compétitif, considérer des équipes inégales, c'est-à-dire 3-5 élèves moins doués contre 1-2 élèves plus doués (Rowe, 1995).
- Considérer la mise en œuvre de programmes d'éducation sportive. Ce type de programme peut présenter un milieu d'apprentissage favorable pour tous les élèves en éducation physique, surtout en ce qui a trait à l'enseignement du sport en éducation physique. Voici les caractéristiques essentielles d'un tel programme :
  - les habiletés sont enseignées dans le contexte d'un jeu plutôt que hors contexte et les enseignants doivent s'attendre à ce que les élèves acquièrent les habiletés à un niveau approprié;
  - dans le cadre d'un jeu, les élèves jouent divers rôles, soit celui de joueur, d'entraîneur, d'arbitre, de marqueur et de statisticien;
  - les joueurs sont membres d'équipes prenant part à des compétitions officielles. Entre les compétitions, les joueurs sont entraînés par des enseignants et des élèves (Hastie, 1996).

  Ce modèle est destiné aux besoins de l'athlète doué qui ne nécessite pas de longues périodes d'entraînement pour maîtriser des habiletés.
- Jouer-enseigner-jouer :
  - faire la séquence complète;
  - enseigner une technique spécifique;
  - reprendre l'activité.

  Cela renforce le développement d'habiletés dans le contexte d'une activité pour les élèves plus âgés. Dans le cas d'un athlète qui est doué et plus âgé, et qui souhaite passer à l'action, ce modèle d'enseignement renforce le lien qui existe entre l'acquisition d'habiletés et les résultats de la performance dans des situations de jeu. Le « pourquoi » et le « comment » permettant d'atteindre un degré de compétence plus élevé sont expliqués en contexte, ce qui fait que la théorie et la pratique sont alliées pour créer une expérience intellectuelle et physique (Graham, 1992).
- Faire jouer à l'athlète doué le rôle d'enseignant ou de leader. Même si ce ne sont pas tous les athlètes doués qui convoitent ce rôle, un grand nombre d'entre eux se retrouvent dans la situation

de leader ou de mentor, ce qui comprend toutes les responsabilités sociales qui accompagnent ce rôle. Dans un tel cas, il y a lieu de modifier le programme d'études afin que toutes les parties en cause considèrent cette expérience de manière positive.

MOUVEMENTS DE DANSE

Les enfants n'apprennent pas à danser en pratiquant certains pas, comme les adultes le font. Ils commencent plutôt par bouger (danser), puis ils ajoutent des détails techniques au fur et à mesure qu'ils suivent des cours.

L'élément commun qui se retrouve dans toutes les formes de danse, c'est le mouvement rythmique du corps à des fins esthétiques. Cependant, la façon dont ce mouvement s'accomplit varie. Sur un continuum des formes de danse (ballet, jazz, claquette, danse folklorique, danse moderne, danse créative), la danse créative se situe à une extrémité du continuum et le ballet, à l'autre extrémité. Le ballet est l'une des formes de danse les plus structurées.

Dans le domaine de la danse, le talent comprend plusieurs sous-habiletés connexes :

- les aptitudes physiques;
- la coordination et l'agilité;
- la motivation;
- le sérieux à la tâche;
- l'expressivité et l'aptitude à improviser.

Les élèves progressent lorsqu'ils apprennent à maîtriser leur corps, à accepter leur corps, à collaborer avec les autres et, plus tard, à donner un spectacle (Downey, 1995).

Les aptitudes d'un élève se voient tant dans le processus que dans le produit. L'enseignant doit évaluer l'aptitude d'un élève à réagir, à remarquer, à se concentrer, à être curieux, à prendre des risques et à imiter. Pour déterminer si un élève a des aptitudes en danse, l'enseignant peut examiner plusieurs catégories, dont l'espace, le temps, l'exécution et la communication, la chorégraphie et le contrôle des mouvements du corps.

- *Espace* – La formation ou le contrôle de l'espace comprend la forme et la formation, la position et le positionnement, la masse, la tension et la progression. L'enfant qui danse est-il confiant ou timide? Les mouvements sont-ils ouverts ou fermés?
- *Temps* – Cela comprend la durée, la séquence, la vitesse, le rythme et l'expression. Le début et la fin sont-ils différents? Les mouvements s'enchaînent-ils bien?

- *Exécution et communication* – Cela comprend l'espace et le temps, la force, la projection et l'intensité de l'énergie. L'exécution est-elle contrôlée, énergique, claire, confiante, polie? L'œuvre est-elle transmise avec conviction et sens grâce à l'expression corporelle et faciale? La chorégraphie est-elle cohérente, bien structurée et intéressante?
- *Composition et gestion du corps* – Cela comprend les habiletés et les techniques, la force et la souplesse, la condition physique, l'alignement, l'exactitude de l'observation et de l'exécution. Le danseur ou la danseuse de grand talent contrôle le poids de son corps et produit des séquences complexes qui sont exactes et qui coulent bien. Le jeu de pieds est précis, l'alignement est juste, et l'élévation et l'équilibre ne semblent pas demander d'efforts. L'aptitude à voir ce qui est évident dans le travail et le comportement de chaque élève se développe grâce à l'observation et au partage d'observations.[70] Le professeur de danse professionnel qui comprend bien les stades du développement peut aider à évaluer les possibilités de douance d'un élève en danse et en mouvement. Cette évaluation peut se faire pendant une activité d'apprentissage et d'enseignement. Elle peut comprendre des problèmes à résoudre par les élèves, l'apprentissage d'une nouvelle technique ou l'observation de l'interprétation personnelle d'une musique ou d'un mouvement.

Stratégies favorisant le développement de la danse à l'école

Les enseignants peuvent recourir aux stratégies suivantes pour favoriser le développement kinesthésique de tous les élèves.

- Faire vivre des expériences de danse assorties de résolutions à court terme pour les élèves âgés de cinq à huit ans dont la capacité de concentration est faible.
- Inciter les élèves à explorer des mouvements de grande envergure faisant appel à tout le corps et à identifier les parties du corps au moyen de mouvements de faible envergure.
- Explorer l'espace personnel pour encourager les élèves à se familiariser avec la plus vaste gamme de mouvements autour de l'axe de leur corps. Cela les aide à définir leur espace personnel. Dire aux élèves de faire semblant qu'ils se déplacent dans une très grande bulle.
- Demander aux élèves d'explorer des mouvements dans l'espace qu'ils ne feraient normalement pas… de s'étirer pour atteindre tous

[70] Tiré de : *Dancing to learn: dance as a strategy in the primary school curriculum*, (p. 74, 75, 76, 79), M. Lowden, 1989, Londres, Grande-Bretagne, Falmer Press. Réimprimé avec permission.

les points de leur axe; de se faire petit et ensuite, de se faire grand; d'explorer les relations spatiales, ex. : élevée, moyenne ou basse, devant, derrière, de côté, en diagonale. Les élèves doivent élaborer un grand répertoire de comportements non verbaux et de réactions expressives afin de communiquer leurs idées de manière convaincante (Herman et Kirschenbaum, 1990). L'Annexe 33 porte sur les concepts de danse et présente des détails sur chaque concept.

- Inciter les élèves à élaborer de courtes séquences composées d'un, de deux ou de trois mouvements.
- Guider l'exploration des mouvements, la structure des jeux et les improvisations de groupe qui sont tous d'importants aspects de la danse.
- Demander aux élèves d'animer des récits d'histoires ou de préparer leurs propres danses pour accompagner des histoires folkloriques ou autres.
- Dire aux élèves de faire une forme avec leurs corps, de la nommer puis de défaire la forme; l'élève apprendra ainsi un concept de danse important, soit l'immobilité et le mouvement.
- Dresser des centres d'intérêt ou des centres thématiques sur une période historique, un style de danse ou une danse folklorique. Fournir aux élèves des renseignements véridiques sur les danses folkloriques de diverses cultures.
- Donner aux élèves de nombreuses occasions de développer leurs propres mouvements ou danses, en solo ou en groupe.
- Inciter les élèves à adopter non seulement le rôle de chorégraphe et d'exécutant, mais également celui d'auditeur, d'évaluateur, de consommateur et d'historien, et ce, en participant ou en faisant de la recherche.
- Inviter des musiciens à venir discuter de leurs instruments et de leur œuvre.
- Concevoir des activités dans le cadre desquelles une séance complète sur le mouvement est axée sur deux qualités contrastantes (ex. : mouvements saccadés et mouvements liés) ou sur deux utilisations contrastantes de l'espace (ex. : grands mouvements et petits mouvements). En aidant les élèves à vivre leurs sentiments et les différents mouvements qu'ils évoquent, l'enseignant pourra enrichir les séances de mouvement. Faire en sorte que les séances soient suivies de périodes de questions, telles que : Que ressens-tu? As-tu vu…? À quoi cela te fait-il penser? Ces questions aident les élèves à découvrir les possibilités expressives du mouvement. L'Annexe 34 contient plus de renseignements sur les concepts de base en mouvement.

- Faire en sorte que les élèves aient l'occasion de s'exprimer avec leurs corps. Les inciter à faire des jeux de rôles pour des histoires ou à donner un dénouement différent à des histoires folkloriques (Edwards, 1997).
- Discuter du vocabulaire du mouvement et de la musique avec les élèves. Se servir de ce vocabulaire de manière subtile pour décrire ce que les élèves vivent et ressentent.
- Faciliter le sens du rythme des élèves en les accompagnant par de simples instruments à percussion pour marquer le temps ou des séries de battements.
- Permettre aux élèves de réagir de différentes manières leur permettant de maîtriser leur corps et d'élargir l'étendue de leur expression rythmique.
- Remettre aux élèves des foulards légers aux couleurs vives ou encore, des banderoles, des cerceaux, des sacs de fèves, des balles, des ballons, des rubans ou des parachutes. Les foulards et les banderoles se déplacent doucement dans l'espace et les élèves peuvent faire semblant qu'ils ont une cape, des ailes, des parapluies. Ils servent aussi à définir l'espace au sol.
- Filmer les élèves pendant qu'ils préparent ou apprennent une danse ou se donnent en spectacle.

Outils d'évaluation en matière de danse et de mouvement[71]

Les outils d'évaluation peuvent prendre des formes diverses. Dans le cadre de l'observation de l'acquisition des habiletés de danse et de l'observation du fruit de l'acquisition (ici, le terme « habiletés » est employé dans son sens le plus large, pour inclure tous les aspects de l'apprentissage), les outils d'évaluation devraient prendre plusieurs des formes suivantes :

- commentaires et anecdotes;
- portfolios;
- conférences;
- journaux, carnets ou cahiers de notes;
- rapports;
- listes de vérification (préparées par un enseignant ou un groupe externe – se reporter à l'Annexe 35);
- questionnaires (pour l'enseignant, l'élève et ses parents);
- vidéocassettes;

[71] Tiré de : *Creative dance for all ages: a conceptual approach*, (p. 342), A. G. Gilbert, 1992, Reston, Virginie, National Dance Association. Ce matériel est réimprimé à partir de *Creative Dance for All Ages*, Anne Green Gilbert, (386 pages), avec la permission de la National Dance Association (NDA), une association de l'American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD). La référence originale peut être achetée auprès de AAHPERD, P.O. Box 385, Oxon Hill, Maryland, 20750–0385; ou en composant le 1 (800) 321–0789.

- critiques (par l'élève, l'enseignant, les pairs et peut-être même par un observateur chevronné);
- tests (créés par l'enseignant et/ou les élèves, et standardisés);
- critique de l'exécution (faite par un amateur ou un professionnel);
- enseignement ou entraînement par les pairs.

Lorsque les enseignants recourent à une variété d'outils d'évaluation et qu'ils recueillent de l'information pour monter un portfolio d'évaluation, toutes les personnes en cause obtiennent une idée claire de la compréhension d'un élève.

MODIFICATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES – STRATÉGIES DIFFÉRENCIÉES POUR LES BEAUX-ARTS EN CLASSE

Les stratégies suivantes s'appliquent à grande échelle à tous les aspects des arts visuels et des arts de la scène.

ÉTUDE AUTONOME

Grâce à l'étude autonome, les élèves peuvent travailler à leur propre rythme. Les élèves doués apprennent plus rapidement et de manière plus indépendante. Par conséquent, ils peuvent se concentrer pendant plus longtemps que les élèves ayant des aptitudes moyennes. En général, ils sont motivés à apprendre de manière intrinsèque et ils entreprennent leurs tâches de façon organisée et en fonction des objectifs fixés. Ils préfèrent explorer et faire les choses seuls. Le Chapitre 5 contient de plus amples renseignements sur l'étude autonome (aux pages 149-160). Ces renseignements portent notamment sur les lignes directrices relatives à l'intervention de l'enseignant, à l'élaboration d'un plan d'étude autonome et à d'autres suggestions de réussite, dont les contrats d'apprentissage.

COLLABORATION ENTRE LES PAIRS

La collaboration entre les pairs et les groupes d'apprentissage coopératifs (structurés, non structurés, remue-méninges ou groupes de réaction) peuvent servir de stratégie de motivation. Les avantages découlant de la formation de groupes d'élèves à des fins de discussion ou de recherche sont nombreux, car ces groupes :[72]

- servent de forum immédiat pour discuter d'idées diverses;
- encouragent le soutien par les pairs en matière d'apprentissage;
- permettent aux élèves de s'entraider pour apprendre tout en se consultant;

[72] Tiré de : *Art in the classroom: an integrated approach to teaching art in Canadian elementary and middle schools*, (p. 69), I. R. Naested, 1998, Toronto, Ontario, Harcourt Brace and Company. Copyright © 1998 Harcourt Brace and Company, Canada, Ltd. Tous droits réservés. Réimprimé avec la permission de Harcourt Canada, Ltd.

- se familiarisent avec des perspectives et des points de vue différents;
- servent de forum de discussion pour la classe;
- favorisent la réflexion;
- aident à comprendre la pertinence de l'information et des idées;
- apprennent par le biais de discussions réfléchies.

CENTRES D'APPRENTISSAGE[73]

Parfois, les centres d'apprentissage prennent également le nom de centres d'activités, de centres thématiques ou de centres d'intérêt. L'enseignant doit se servir de ces centres pour encourager l'apprentissage autonome ou l'enseignement individualisé portant sur un thème ou sur un sujet particulier. Par exemple, dans une salle d'art dramatique, un centre pourrait être établi au sujet de la caractérisation dans le développement de l'intrigue. Le centre pourrait porter un nom comme « Somptueux chapeaux! ». À ce centre, étaler une variété de chapeaux, comme un sombrero, une tourmaline, un tambourin, une casquette de base-ball, une tuque, un casque militaire, etc. Préparer des cartes invitant les élèves à choisir un chapeau, à le porter et à faire l'une des activités figurant ci-dessous.

- Mimer un bref épisode d'une scène pour laquelle un chapeau particulier pourrait être porté.
- Écrire un scénario pour une scène dans le cadre de laquelle le personnage principal porterait le chapeau choisi.
- Décrire la personnalité qui déciderait de porter un chapeau particulier.

Il faut montrer aux élèves comment le centre fonctionne, c'est-à-dire leur parler de l'objectif d'apprentissage du centre, leur dire comment l'utiliser et comment se servir des ressources à des fins de recherche, d'enquête et de réalisation de projets.

JOURNAL QUOTIDIEN ET CARNETS

La consignation des pensées, des idées, des ébauches de dessins, d'observations, d'objets de collection, de poèmes, de partitions de musique et de résultats de recherche sur des artistes constitue une ressource précieuse favorisant la réflexion et l'épanouissement des élèves. Les journaux d'élèves peuvent également permettre aux enseignants de comprendre les habitudes de travail et les processus de

---

[73] Tiré de : *Art in the classroom: an integrated approach to teaching art in Canadian elementary and middle schools*, (p. 69), I. R. Naested, 1998, Toronto, Ontario, Harcourt Brace and Company. Copyright © 1998 Harcourt Brace and Company, Canada, Ltd. Tous droits réservés. Réimprimé avec la permission de Harcourt Canada, Ltd.

réflexion des élèves, en plus de devenir un outil d'identification de la douance en beaux-arts.

INFORMATIQUE

L'évolution de la technologie de l'informatique exerce une très grande influence sur les artistes, tant dans le domaine des arts visuels que dans celui des arts de la scène. De nombreux élèves possèdent déjà de grandes compétences en informatique lorsqu'ils viennent à l'école. Il faut inciter les élèves à profiter des occasions de perfectionnement des compétences, de résolution créative de problèmes et de manipulation des images et des sons grâce aux nouvelles technologies.

Les ordinateurs peuvent servir à générer des images, à visualiser des images, à aider à apprendre et à démontrer l'apprentissage au moyen de présentations multimédias. Cependant, il y a lieu de mentionner que l'ordinateur n'est qu'un nouvel outil qui se plie à la volonté de l'artiste. Par conséquent, il faut dissuader les élèves d'employer les images qui sont intégrées aux fichiers de dessins des ordinateurs. Dans la mesure du possible, il serait bon de leur demander d'utiliser les programmes de dessin et de peinture ou encore, les inciter à scanner leurs propres dessins sur le disque dur d'un ordinateur ou sur un disque pour qu'ils puissent les positionner et les manipuler en conséquence.

L'enseignement de la musique assistée par ordinateur gagne en popularité. La plupart des programmes de musique enseignent les fondements. L'efficacité de ce genre d'enseignement dépend du matériel disponible (Taylor, 1988). Les élèves peuvent apprendre à chanter, à écouter et à acquérir un éventail d'autres habiletés en musique. Il est également possible de perfectionner d'autres habiletés, telles que la lecture de la musique, la compréhension et la notation de la musique (Thomas, 1990). Les programmes de musique électro-acoustique permettent aux élèves de créer, de modifier et de manipuler les sons. Certains programmes de musique informatisés peuvent être trop perfectionnés pour les jeunes apprenants, ce qui signifie qu'il vaut mieux les réserver aux élèves d'écoles secondaires.

OCCASIONS D'ENRICHISSEMENT EN BEAUX-ARTS

Les écoles et les organismes communautaires peuvent fournir des activités de renforcement du programme d'études afin de favoriser le développement du talent artistique.

COURS PRIVÉS ET TUTEURS

Pour enrichir davantage leurs programmes scolaires réguliers, certains élèves ont la possibilité de suivre des cours privés. Des professeurs formés en beaux-arts et en arts de la scène peuvent jouer un grand rôle

dans le perfectionnement des compétences et des talents des élèves doués en beaux-arts. Ces cours peuvent porter sur la musique instrumentale, la musique vocale, le discours, la danse, le théâtre et les arts visuels. Ces professeurs permettent aux enfants d'acquérir une compétence qui ne pourrait être acquise en classe, que ce soit en raison de l'expertise des enseignants, du temps qu'ils consacrent aux élèves, des installations ou du matériel qu'ils utilisent; ex. : l'aérographie, la peinture à l'huile, la gravure, des instruments de musique particuliers.

ARTISTE RÉSIDENT

La présence d'artistes dans les écoles, qui enseignent, créent et exécutent des œuvres pendant une certaine période (plusieurs jours ou semaines) correspond à la notion d'artiste résident. Les élèves ont l'occasion de voir les artistes à l'œuvre et de travailler avec eux. Ils obtiennent donc un aperçu particulier du processus de créativité de même que des cours spécialisés. Les artistes peuvent aider les élèves à identifier et à comprendre les incidences psychologiques et sociologiques de cette profession sur l'artiste.

Les programmes d'artistes résidents donnent de meilleurs resultats s'ils visent une période concentrée ou une période à long terme (journées ou semaines), avec un petit groupe d'élèves qui ont exprimé un intérêt pour cette forme d'art.

PROGRAMMES DE MENTORAT

Grâce aux programmes de mentorat, les élèves ont accès à des mentors adultes qui possèdent des talents particuliers. Au lieu de la relation enseignant-élève, le mentor offre à ses protégés une relation étroite, à la fois personnelle et professionnelle. Les mentors jouent alors les rôles de guides, de modèles de comportement, de conseillers, d'enseignants et d'amis. Lorsqu'ils planifient une relation de mentorat, les enseignants doivent bien considérer les différents aspects de la relation en prenant soin, notamment, de bien préparer l'élève à faire face au partenariat. Les élèves doivent connaître leur sujet, être capables de travailler de manière autonome (apprenants ayant une motivation personnelle), avoir le désir de saisir ce genre d'occasion, posséder une passion ou une certaine expertise dans la discipline en cause et s'engager à long terme. Une relation étroite et intéressante entre un adulte et un élève peut se développer lorsqu'ils entrent en interaction et se livrent à des activités artistiques. Les élèves tirent de nombreux avantages des programmes de mentorat, surtout en matière d'organisation de carrière. Pour en savoir plus sur le mentorat, se reporter aux pages 183-188, au Chapitre 5.

Équivalence de cours

Les équivalences de cours permettent aux élèves du secondaire d'obtenir des crédits de niveau collégial pendant qu'ils sont toujours à l'école secondaire. Les équivalences de cours accordées en beaux-arts sont surtout destinées aux élèves en arts visuels. Les élèves montent des portfolios qui sont notés par des experts. Leurs travaux en dessin, en conception et en histoire de l'art passent par un jury. Le programme d'équivalence de cours donne aux élèves doués du point de vue artistique la rigueur dont ils ont besoin. La motivation personelle, l'engagement envers la tâche et l'amour de l'apprentissage sont des ingrédients essentiels à la réussite. Les pages 192-193, au Chapitre 5, renferment de plus amples renseignements sur les équivalences de cours.

L'accélération pour les élèves doués en beaux-arts peut se donner à n'importe quelle école dotée de personnel en beaux-arts et de programmes présentant suffisamment de souplesse pour répondre aux besoins des élèves doués en beaux-arts. Par exemple, un élève de 7^{e} année doué en musique peut avoir la possibilité d'étudier, de répéter et de se produire avec des élèves de la fanfare de 9^{e} année.

Galeries d'art et musées

Les écoles peuvent enrichir les expériences que vivent les élèves en matière de beaux-arts en organisant des visites de musées et en permettant aux élèves d'assister à des spectacles, à l'école ou ailleurs. Les galeries d'art, les musées, les conservatoires et les festivals (musique, événements artistiques spéciaux, arts visuels) organisent des visites et souvent, donnent des présentations pour que les élèves puissent se familiariser avec l'histoire de l'art et apprendre à l'apprécier. En guise de préparation pour ces excursions, les enseignants devraient discuter des concepts et des idées qui seront présentés pendant l'excursion. Lorsqu'ils reviennent en classe, ils devraient parler de l'expérience des élèves ou continuer d'approfondir le sujet ou de faire des liens avec le programme d'études.

Centres artistiques communautaires

Nombreuses sont les communautés qui dispensent des programmes destinés aux élèves le soir ou la fin de semaine, à des centres communautaires ou des centres de loisirs. En ce qui a trait aux arts visuels, plusieurs de ces programmes sont axés sur le bricolage/l'artisanat, même si des artistes se spécialisant dans certains domaines sont souvent accessibles. Les élèves qui souhaitent se perfectionner et se spécialiser dans un aspect quelconque des arts visuels peuvent enrichir leurs talents et leurs aptitudes.

CAMPS SPÉCIALISÉS DANS LES ARTS

Des entreprises privées, des artistes, des groupes artistiques et des entreprises spécialisées dans les arts organisent souvent des camps à l'intention des élèves s'intéressant aux beaux-arts. Ces camps peuvent porter sur la musique instrumentale, la musique de chorale, le théâtre, la voix, la danse et sur certains arts visuels comme la peinture, la céramique, etc.

PROGRAMMES D'ÉTÉ ET COURS DU SAMEDI

Les établissements d'études supérieures donnent souvent d'excellents cours d'été ou du samedi. Les instructeurs sont choisis avec soin et sont spécialistes dans leur domaine. Les élèves participant à ces programmes reçoivent généralement un enrichissement supérieur. Il peut s'agir de conservatoires pour la musique instrumentale, la voix, le théâtre, le théâtre lu, la danse (comme le ballet, la claquette, le jazz, la danse folklorique, la danse moderne, la danse créative) ou d'établissements donnant des cours d'arts visuels pour travailler avec des médias spécifiques (comme le dessin, la peinture, la sculpture, etc.).

ÉCOLES D'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ DANS LES BEAUX-ARTS

Les écoles d'enseignement spécialisé ou les écoles se trouvant dans une école répondent aux besoins des élèves doués en beaux-arts, tant à l'élémentaire qu'au secondaire. La prestation de l'enseignement et l'administration de ces écoles varient beaucoup. La présence d'un plus grand nombre d'écoles spécialisées dans les arts est un gage de la conviction voulant que les élèves possédant des aptitudes supérieures du point de vue artistique devraient avoir accès à des programmes uniques plus approfondis et plus concentrés que les programmes qui sont dispensés dans la plupart des écoles. En participant à des programmes de ce calibre, les élèves doués en arts prennent davantage conscience du fait qu'il existe d'autres élèves doués comme eux. Ils bénéficient de ce genre de situation, car ils ont alors l'occasion de partager les besoins et les intérêts qu'ils ont en commun. Grâce à ces programmes, les élèves sont en contact avec des professeurs qui sont spécialisés dans les arts, avec des artistes et d'autres professionnels du milieu artistique.[74] Il existe plusieurs écoles d'enseignement spécialisé dans les beaux-arts à l'échelle de la province. Pour en savoir plus à ce sujet, s'adresser aux bureaux centraux de la circonscription visée.

[74] Tiré de : « More than meets the eye », G. Clark et E. Zimmerman, *Gifted Child Today*, septembre-octobre, p. 42, 1987.

ARTS PROPEL ET PROJECT ZERO (HOWARD GARDNER, HARVARD UNIVERSITY)

Depuis la mise en œuvre de ce programme il y a 20 ans, Project Zero se penche sur toutes les phases du développement du talent ou des intelligences artistiques (spatiale, kinesthésique, musicale). Les ressources ARTS PROPEL de « Project Zero » présentent aux enseignants des applications pratiques dans le domaine de l'enseignement. On peut les commander via Internet à l'adresse [http://www.projectzero.harvard.edu].

CHAPITRE 5 : STRATÉGIES DE PLANIFICATION ET D'ENSEIGNEMENT

Cette section présente des stratégies spécifiques auxquelles les enseignants peuvent recourir pour faciliter les expériences d'apprentissage des élèves doués et talentueux.

*Ces expériences d'apprentissage font partie d'un programme d'études différencié destiné aux élèves doués. Lorsqu'un programme est différencié, cela signifie qu'il convient bien aux besoins, aux aptitudes et aux intérêts des élèves doués, ainsi qu'aux buts et aux attentes qui sont fixés pour ces apprenants.**

Kaplan, 1986, p. 182

* Traduction libre

Pour répondre aux besoins variés des élèves de n'importe quelle classe, il faut accorder de l'importance à la planification d'activités différenciées. La question suivante se pose alors : « Comment les élèves doués peuvent-ils profiter le plus possible du temps passé en classe régulière? » (David Harvey, spécialiste en évaluation, Alberta Learning).

Les enseignants doivent :
- posséder une bonne compréhension de la douance;
- comprendre les besoins personnels uniques de chaque élève doué;
- bien connaître le programme d'études normatif;
- se doter d'un cadre de référence ou d'un modèle (ou encore, d'un ensemble de modèles théoriques) afin que la planification de l'enseignement, qui est axé sur l'enrichissement et l'accélération, suive une orientation donnée et soit uniforme;
- avoir accès à des ressources adéquates permettant d'étayer les choix de programmation.

La reconnaissance et l'identification des caractéristiques uniques que possèdent les élèves doués et talentueux ont des incidences sur les activités d'apprentissage. Voici une liste d'exigences en matière d'apprentissage :[75]
- l'offre d'une diversité d'information sur des sujets variés;
- le plus grand contact possible avec des habiletés et des concepts fondamentaux;
- l'organisation d'activités d'apprentissage à un niveau et à un rythme appropriés;
- la stimulation et l'accès à du matériel de lecture;
- le développement d'aptitudes convergentes, surtout en matière de déduction logique;
- la stimulation de l'imagination, de l'imagerie et des aptitudes spatiales;
- des expériences en résolution de problèmes et en pensée créative;
- le développement de la conscience de soi et l'acceptation de ses propres capacités, intérêts et besoins;

[75] Tiré de : « Super Saturday: design and implementation of Purdue's special program for gifted children », J. F. Feldhusen et A. R. Wyman, 1980, *Gifted Child Quarterly*, 24(1), p. 15.

- la stimulation pour viser des aspirations et des objectifs avancés;
- le développement de l'autonomie, de l'autodétermination et de la discipline dans l'apprentissage;
- des expériences leur permettant de se lier intellectuellement et efficacement avec leurs pairs;
- la familiarisation avec une variété de professions, d'entreprises et d'emplois.

Le résumé des principales exigences d'apprentissage de la plupart des élèves doués et talentueux en ce qui a trait à leurs caractéristiques uniques est présenté ci-dessous :[76]

CARACTÉRISTIQUE	EXIGENCE D'APPRENTISSAGE
• rétention hors de l'ordinaire	• contact avec des quantités d'information
• compréhension avancée	• accès à un programme d'études rigoureux
• intérêts variés	• contact avec une vaste gamme de sujets
• aptitudes verbales de haut calibre	• occasions de discussions approfondies
• raisonnement accéléré	• apprentissage à sa propre vitesse
• souplesse des processus cognitifs	• diversité en matière de résolution de problèmes
• comportements axés sur les objectifs	• plus long laps de temps pour les tâches
• apprentissage autonome	• plus de tâches d'apprentissage autonomes
• sensibilité à l'environnement	• contact avec l'apprentissage affectif
• raisonnement analytique	• recours à des capacités de raisonnement de niveau supérieur
• motivation personnelle	• participation active à l'apprentissage
• attentes élevées	• acceptation d'un ralentissement
• sensibilité émotive	• activités d'exploration en petits groupes

[76] Réimprimé avec la permission du Department of Education, Employment and Training, Victoria, Australie, et tiré de : *Bright futures resource book: education of gifted students*, (p. 30), Department of Education, State of Victoria, 1996, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria.

CARACTÉRISTIQUE	EXIGENCE D'APPRENTISSAGE
• intéressé par les enjeux entourant les adultes	• connaissance des enjeux réels dans le monde
• raisonnement holistique	• approche intégrée au programme d'études
• lecteur avide	• contact avec des ouvrages divers

Dans un milieu différencié, les élèves doués et talentueux doivent avoir du temps pour apprendre seuls (individuellement et de manière autonome), du temps pour apprendre avec les pairs de leur classe chronologique et du temps pour apprendre avec les pairs ayant le même âge mental qu'eux.

Les conditions d'apprentissage optimales pour les élèves doués et talentueux sont les suivantes :[77]

- une relation ouverte, caractérisée par le respect et la collaboration, entre les enseignants, les élèves et les parents pour donner lieu à la planification et à la programmation;
- un milieu riche en matériel, avec un accès simultané à de nombreuses activités d'apprentissage et l'accent sur l'expérimentation et la participation;
- un programme d'études souple et une pédagogie intégrée, tous les deux élaborés à partir des besoins des élèves;
- un nombre minimal de leçons avec toute la classe;
- la participation active au processus d'apprentissage, en mettant l'accent sur l'autodétermination, le sens de la recherche, l'expérimentation et l'intervention;
- les évaluations et les contrats, qui favorisent l'épanouissement de l'élève en matière d'apprentissage;
- des activités cognitives, affectives, physiques et intuitives, jouant un rôle précieux dans l'expérience de la classe;
- une atmosphère de confiance, d'acceptation et de respect.

[77] Tiré de : « The Integrative education model », B. Clark, 1986, dans J. S. Renzulli (ed.). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (p. 67–68), Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, Inc.

MODIFICATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Cette section présente un aperçu de certaines stratégies qui ont été couronnées de succès lorsqu'elles sont employées pour les élèves doués et talentueux. Auparavant, ces stratégies étaient souvent enseignées sous la forme d'habiletés isolées, en espérant qu'elles soient transposées à d'autres situations d'apprentissage. Bien que ces stratégies soient toujours utiles, elles doivent être enchâssées dans un contexte significatif afin que les élèves puissent disposer d'un répertoire substantiel auxquels ils peuvent recourir dans n'importe quelle situation donnée.

Au bout du compte, l'efficacité d'une stratégie est mesurée en déterminant si l'élève peut, ou non, démontrer les connaissances, les habiletés ou les attitudes que l'on attend de lui. Voici certains conseils :

- laisser le temps à une stratégie donnée de faire effet;
- tenir compte des stratégies employées avec un certain élève;
- ne pas simplement éliminer une stratégie parce qu'elle n'a pas porté fruits par le passé; peut-être le moment auquel elle a été présentée ou le contexte dans lequel elle a été utilisée étaient inadéquats;
- être prêt, cependant, à modifier ou à changer une stratégie si la rétroaction de l'élève laisse entendre qu'elle n'est pas efficace.

Il y a lieu d'orchestrer des modifications appropriées au programme d'études des élèves doués et talentueux et ce, en fonction des besoins et des intérêts des élèves et des enseignants. Le tableau suivant fait état de diverses stratégies de différenciation, de leur emploi suggéré et des raisons pour lesquelles ces stratégies conviendraient à l'enseignement des élèves doués et talentueux. Un grand nombre de ces stratégies sont décrites aux pages qui suivent.

Stratégies de différenciation de l'enseignement et de la gestion[78]

Stratégie	Description de la stratégie	Suggestions d'utilisation pour les apprenants doués	En quoi convient-elle aux apprenants doués?
« Compactage »	Évaluer les connaissances antérieures d'un élève sur un sujet particulier. Lui permettre d'être dispensé de l'enseignement d'un sujet qu'il maîtrise. Permettre de faire des plans d'apprentissage quant à la matière qu'il ne connaît pas et libérer son temps pour qu'il le consacre à des activités d'enrichissement ou à l'étude accélérée.	• Expliquer le processus aux élèves et aux parents. • Documenter les évaluations antérieures ainsi que les plans ou les échéanciers pour l'étude accélérée ou les activités d'enrichissement. • Permettre aux élèves de faire des choix dans le cadre des activités d'enrichissement.	• Reconnaît les connaissances déjà acquises et permet aux élèves d'explorer seuls les domaines qui les intéressent ou les passionnent. • Fait en sorte que ces élèves ne s'ennuient pas.
Projets autonomes	Cerner avec l'élève les problèmes ou les sujets d'intérêt pour l'élève, puis planifier la recherche et la synthèse du fruit de la recherche.	• Faire ressortir les champs d'intérêt des élèves. • Procurer de la liberté, tout en faisant en sorte qu'il dispose d'une structure et d'une orientation. • Négocier les critères, les objectifs, les échéanciers, et les étayer. • Écrire comment les projets se déroulent, les processus ou procédés.	• Permet de faire des travaux approfondis et à long terme dans les domaines qui le passionnent et l'intéressent. • Enseigne les habiletés de planification et de recherche. • Favorise l'autonomie et la motivation. • Permet d'explorer des idées complexes et abstraites.

[78] Tiré de : *Challenging the gifted in the regular classroom: facilitator's guide* (p. 53–56), C. A. Tomlinson et L. J. Kiernan, 1994, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

Stratégies de différenciation de l'enseignement et de la gestion (suite)

Stratégie	Description de la stratégie	Suggestions d'utilisation pour les apprenants doués	En quoi convient-elle aux apprenants doués?
Centres ou groupes d'intérêt	Représenter une source d'enrichissement et d'étude significative pour les élèves qui montrent qu'ils maîtrisent le sujet à l'étude.	• Vérifier que la tâche est complexe et convenable. • Permettre aux élèves ayant des intérêts et des aptitudes semblables de travailler ensemble. • Faire appel à l'apprenant dans le cadre de la création de ce centre ou groupe. • Accorder de longues périodes pour accomplir leur tâche. • Présenter moins de sujets, mais bien les approfondir.	• Donne l'occasion de faire des études poussées et approfondies, dans des domaines qui ne seraient normalement pas abordés en classe. • Permet aux élèves de faire des choix. • Permet aux élèves de faire des liens entre divers domaines et sujets et les encourage à le faire.
Groupements d'habiletés	Placer les élèves en groupes en fonction de leur état de préparation et de leurs besoins. Les déplacements d'un groupe à l'autre se font d'après les aptitudes et le développement d'une habileté donnée.	• Dispenser les apprenants de l'apprentissage d'habiletés de base déjà maîtrisées. • Mettre l'apprentissage des habiletés requises dans un contexte significatif. • Assurer l'acquisition de connaissances et d'habiletés avancées dans les domaines où l'élève peut utiliser ses talents.	• Reconnaît le fait que l'élève maîtrise l'information rapidement et s'en rappelle bien. • Donne l'occasion de participer à des travaux avancés et d'acquérir des habiletés plus perfectionnées, comme en ce qui a trait à la production et à l'expression. • Permet à l'élève de faire du travail autonome, à son propre rythme.
Travaux adaptés aux niveaux	Recourir à des activités et à des démarches de niveaux divers afin de convenir aux aptitudes des élèves et cela dans un groupe hétérogène. Approfondir les connaissances antérieures et favoriser la croissance continue.	• Employer du matériel avancé. • Prendre soin de faire des activités complexes et ouvertes qui exigent des élèves qu'ils transforment des idées plutôt que d'être seulement obligés de les reproduire.	• Permet de faire du travail significatif avec des pairs ayant un intérêt et un état de préparation semblables. • Permet l'exploration anticipée et l'application des principes. • Favorise des lectures plus poussées.

Stratégies de différenciation de l'enseignement et de la gestion (suite)

Stratégie	Description de la stratégie	Suggestions d'utilisation pour les apprenants doués	En quoi convient-elle aux apprenants doués?
Centres d'apprentissage	Préparer des postes de travail ou des collections d'objets dont les apprenants peuvent se servir pour explorer les sujets ou mettre leurs habiletés en pratique. Faire en sorte que les sujets à l'étude soient intéressants, importants et bien approfondis.	• S'assurer que les tâches du centre d'apprentissage nécessitent des étapes de transformation et des applications. • Mettre l'accent sur les choix faits par les élèves plutôt que de leur imposer de faire toutes les tâches à tous les centres. • Surveiller ce que font les élèves et ce qu'ils apprennent aux centres.	• Fait appel à des habiletés supérieures de raisonnement, de lecture, de recherche et de technologie, et perfectionne ces habiletés. • Suscite l'autonomie.
Mentorat et formation en apprentissage	Permettre à l'élève de travailler avec un enseignant-ressource, un spécialiste des médias, un père ou une mère bénévole ou un membre de la communauté dans le cadre d'un projet. Cela aide l'élève à acquérir des habiletés de production dans un domaine et à le sensibiliser à des choix de carrières.	• Faire en sorte que les talents ou les intérêts de l'élève coïncident avec ceux du mentor. • Répertorier les ententes conclues en ce qui a trait aux rôles, aux objectifs et aux progrès, pour le mentor, l'élève, l'enseignant et les parents.	• Permet aux élèves de s'affairer à des problèmes et à des tâches de niveau expert, dans un contexte pertinent. • Engendre des conversations dignes des adultes. • Familiarise l'élève avec des étalons de mesure significatifs en matière de rendement. • Mise sur la créativité.
Contrats et plans de gestion	Conclure une entente entre l'élève et l'enseignant, mettant en évidence les modalités dont il a été convenu pour les tâches et la méthodologie.	• Faire en sorte que le contrat tourne autour de concepts, de thèmes ou de problèmes particuliers et que les habiletés de base soient intégrées aux projets ou aux produits requis. • Mettre par écrit des règles et les normes de réussite claires et rigoureuses.	• Élimine la nécessité d'acquérir des habiletés déjà acquises et permet de pratiquer les habiletés dans le cadre de tâches pertinentes qui les intéressent beaucoup. • Permet l'étude autonome, poussée et approfondie de sujets d'intérêt. • Incite l'élève à faire des généralisations, à établir des liens et à être original.

Stratégies de différenciation de l'enseignement et de la gestion (suite)

Stratégie	Description de la stratégie	Suggestions d'utilisation pour les apprenants doués	En quoi convient-elle aux apprenants doués
Questions de haut calibre	Poser des questions qui font appel à des degrés d'information avancés, nécessitent une compréhension poussée et forcent l'élève à bien réfléchir, pendant les discussions en classe et lors des examens.	• Recourir à des questions ouvertes pour lesquelles les apprenants associent information avancée et habiletés de raisonnement complexes. • Demander aux élèves de justifier leurs réponses.	• Favorise les capacités de raisonnement. • Développe la métacognition (conscience de ses capacités de raisonnement). • Fait en sorte que les élèves fournissent non seulement des réponses facilement, mais qu'ils développent également la logique et l'intégrité lorsqu'ils justifient leurs réponses à l'aide de raisonnements et de preuves.

STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Les cases qui figurent dans les marges de gauche de cette section indiquent quels modèles théoriques appuient les diverses stratégies dont il est question. Pour en savoir plus sur ces modèles, consulter le Chapitre 2.

Modèles	
Marland	✓
Renzulli	✓
Gardner	✓
Sternberg	✓
Treffinger	✓
Gagné	
Stanley	
Feldhusen	✓
Betts	✓

Méthodes interrogatives

Grâce à l'adoption de méthodes interrogatives efficaces, les élèves peuvent apprendre à rassembler les faits et les preuves, à comprendre des concepts ou de « grandes idées », à tirer des conclusions, à déterminer des généralisations et à les documenter, ainsi qu'à identifier et à soutenir des théories. Les questions ouvertes facilitent autant le raisonnement critique que la pensée créatrice, et favorisent le développement de la capacité des élèves à formuler leurs questions de manière précise. Au bout du compte, l'objectif consiste à faire en sorte que les élèves posent des questions plus productives.

Des exemples de questions se trouvent à la page suivante.

Exemples de questions

Type	Objectif	Stratégies clés	Exemples
Questions de quantité Des questions qui impliquent des réponses « d'énumération ».	Équilibrer les réponses reproductives et les réponses productives.	Remue-méninges	*Question reproductive* Énumère les capitales des dix provinces du Canada. *Question productive* Choisis une nouvelle capitale pour cinq des provinces et explique chacun de tes choix.
Questions de comparaison et de contraste Questions qui mettent l'accent sur les similitudes et les différences.	Stimuler un raisonnement de niveau supérieur.	Associations forcées	En quoi l'amitié se compare-t-elle à un sandwich au beurre d'arachides? En quoi la pêche diffère-t-elle du melon d'eau?
Questions de sentiments, d'opinions, de personnification Questions qui invitent les élèves à formuler leur point de vue personnel.	Motiver les élèves à valoriser leurs opinions.	Partenariats… faisant en sorte que l'enseignant et l'élève se rejoignent sur le plan émotionnel.	Préférerais-tu écouter une vidéo ou lire un roman? Justifie ton choix.
Questions de divergence Questions qui mènent à la réorganisation de la réalité.	Favoriser la pensée créatrice.	Remue-méninges en petits groupes, avec des partenaires	Que se passerait-il si Wayne Gretzky était ton enseignant pendant une journée? Que peux-tu faire avec une brique?
Questions ouvertes Questions qui nécessitent plus d'une réponse; questions qui ne peuvent avoir de simples « oui » ou « non » comme réponse.	Encourager la considération de plusieurs réponses plausibles.	Synthétiser, analyser, évaluer	Que se passe-t-il lorsque les ordinateurs remplacent les employés? Comment pourrait-on encourager le Québec à continuer de faire partie du Canada?

Raisonnement de niveau supérieur : au-delà de l'interrogation

Taxonomie de Bloom[79]

Le modèle de Bloom décrit six niveaux de raisonnement, organisés de manière séquentielle,l'acquisition des connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Susan Winebrenner a modifié la séquence originale. Elle place l'évaluation avant la synthèse parce qu'elle croit que les élèves doivent évaluer leurs opinions après les avoir analysées. Cette réorganisation laisse supposer que les deux niveaux inférieurs, l'acquisition des connaissances et la compréhension, nécessitent un raisonnement plus littéral et moins complexe que les niveaux supérieurs, l'analyse, l'évaluation et la

[79] Tiré de : *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*, (p. 67–69), S. Winebrenner, 1992, Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.

synthèse. Pour sa part, l'application « bascule » plutôt entre les deux, selon la complexité de la tâche.

- **L'acquisition des connaissances** fait simplement appel à la mémorisation. Les élèves peuvent dire qu'ils savent quelque chose s'ils s'en rappellent pour le réciter ou l'écrire.
- **La compréhension** signifie que les élèves peuvent dire ce qu'ils savent dans leurs propres mots. Le fait de raconter une histoire, de nommer l'idée principale ou de traduire quelque chose à partir d'une autre langue ne constituent que certains des moyens auxquels les élèves peuvent recourir pour montrer qu'ils comprennent ce qu'ils ont appris.
- **L'application** signifie que les élèves peuvent appliquer ce qu'ils ont appris d'un concept à un autre. Par exemple, ils pourraient recourir à leurs connaissances des fractions pour doubler une recette de gâteau, ou ils pourraient être obligés de décider dans quelles circonstances ils doivent employer des formules mathématiques particulières.
- **L'analyse** signifie que les élèves peuvent comprendre les attributs de quelque chose de manière que ses composantes puissent être étudiées séparément et en relation les unes avec les autres. Le fait de demander aux élèves de comparer et de contraster, de faire des catégories et (ou) de reconnaître des inférences ou encore, de formuler des opinions ou des motifs permet aux élèves de mettre l'analyse en pratique.
- **L'évaluation** donne aux élèves l'occasion de juger de ce qu'ils ont analysé. C'est pour cette raison que le modèle qui suit considère que l'évaluation passe avant l'analyse, car il est naturel de demander aux élèves de formuler leurs opinions ou d'indiquer leurs préférences à l'égard de la chose qu'ils analysent.
- **La synthèse,** c'est le niveau de raisonnement le plus complexe et le plus difficile. Cela suppose que les élèves créent une pensée, une idée ou un produit qui est nouveau ou original. Toutes les activités de pensée créatrice permettent aux élèves d'explorer la synthèse. Lorsqu'ils vont plus loin, c'est-à-dire lorsque les élèves peuvent prendre des morceaux de plusieurs théories ou combiner des idées provenant de sources diverses pour donner lieu à une perspective originale, ils font de la synthèse.

Taxonomie du domaine cognitif

Catégorie	Définition	Mots-déclencheurs	Produits
Synthèse	Redonner forme à des morceaux individuels pour créer un nouvel ensemble.	compose, conçoit, invente, crée, formule des hypothèses, fabrique, prévoit, réorganise les morceaux, imagine	plan de cours, chanson, poème, histoire, annonce publicitaire, invention
Évaluation	Juger de la valeur de quelque chose à la lumière de critères. Soutenir son jugement.	juge, évalue, donne ton opinion ou ton point de vue, établit les priorités, recommande, critique	décision, notes, éditorial, débat, critique, défense, verdict
Analyse	Comprendre comment les morceaux se rattachent à l'ensemble. Comprendre la structure et le motif. Remarquer les erreurs.	recherche, classe, établit des catégories, compare, contraste, résout	sondage, questionnaire, plan, solution, rapport, prospectus
Application	Transposer les connaissances acquises dans le cadre d'une situation à une autre situation.	démontre, se sert de guides, de cartes, de tableaux, etc., fabrique, cuisine	recette, maquette, illustration, démonstration, artisanat
Compréhension	Montrer qu'il possède une compréhension de base des concepts et du programme d'études. Traduire en d'autres mots.	reformule, donne des exemples, explique, résume, traduit, montre des symboles, révise	dessin, schéma, réponse à une question, révision
Acquisition des connaissances	Aptitude à se rappeler de quelque chose qu'ils ont déjà appris.	raconte, récite, énumère, mémorise, se rappelle, définit, repère	pages d'un cahier d'exercices, exercice de contrôle, test, examen, vocabulaire, faits isolés

Autres usages de la taxonomie de Bloom

Les enseignants peuvent recourir à des méthodes interrogatives afin de préparer des activités répondant à une vaste gamme de besoins et donnant des choix aux élèves pour qu'ils s'identifient davantage à leur propre apprentissage.

Les élèves peuvent recourir à la taxonomie de Bloom pour :

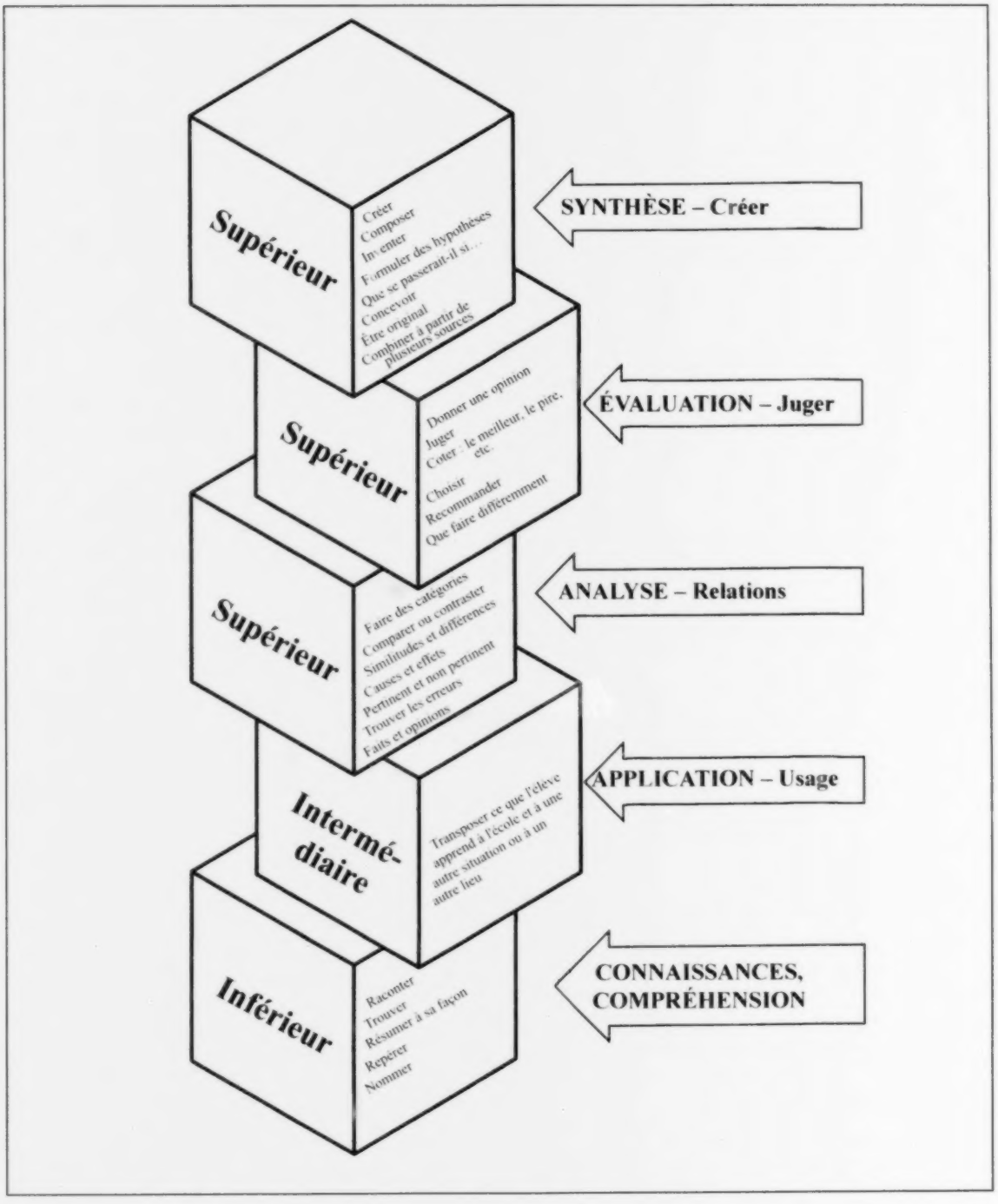
- concevoir des questions faisant appel à des habiletés de raisonnement de niveau supérieur, par exemple :
  - au sein d'un groupe coopératif, concevoir un exercice de contrôle sur une leçon, puis l'échanger avec un autre groupe pour qu'il réponde aux questions de ce contrôle;
  - dresser une liste de questions personnelles qu'ils sont susceptibles d'avoir au sujet d'une nouvelle leçon;
  - écrire les questions qui leur viennent à l'esprit dans leur cahier de réactions lorsqu'ils lisent un roman;

- s'appuyer sur le modèle de la taxonomie de Bloom présenté à la page précédente pour formuler des questions dont les enseignants peuvent se servir à des fins de discussions ou d'examens; lorsque les élèves se sont familiarisés avec la terminologie de la taxonomie, ils peuvent créer un certain nombre de questions par catégories;

- diriger des projets autonomes, par exemple :
  - un groupe de deux élèves monte un centre d'apprentissage pour la classe, en se fondant sur une leçon et sur la taxonomie de Bloom; les autres élèves se servent de ce centre pour y faire des activités d'enrichissement;
  - un élève élabore des questions de recherche pour une étude autonome et propose un produit servant à démontrer l'apprentissage;

- démontrer l'apprentissage, par exemple :
  - à l'occasion d'une conférence dirigée par des élèves, ces derniers se font part d'exemples d'apprentissage à différents niveaux.

La construction du savoir[80]



[80] Tiré de : *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom*, (p. 80), S. Winebrenner, 1992, Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.

Lorsque la taxonomie est énoncée sous la forme de liste de référence composée de verbes de traitement et de produits pouvant être liés à chaque niveau de raisonnement, cela aide les enseignants à :

- améliorer l'interrogation orale en préparant une brève liste de questions portant sur une leçon particulière;
- préparer des travaux écrits ou des questions pour lesquels les élèves doivent recourir à tous les niveaux de raisonnement;
- considérer la possibilité de suggérer des produits différents pour les élèves, leur permettant d'opter pour leur élément de choix.

L'utilisation de verbes à des niveaux divers peut aider les enseignants à préparer des questions qui pousseront les élèves à recourir à un raisonnement de niveau supérieur. Après avoir choisi un verbe d'un certain niveau, l'enseignant peut formuler une question ou préparer une activité pour les élèves. Les consignes donnant lieu à la création d'un produit peuvent être fournies ou encore, laissées à la discrétion des élèves. Certains enseignants affichent la taxonomie de Bloom et plusieurs verbes de chaque niveau pour qu'ils puissent servir d'indices lorsqu'ils posent des questions.

Verbes d'action[81]

1. Acquisition des connaissances

Verbes d'action

apparier	écrire	pointer
choisir	énumérer	réciter
citer	étiqueter	reconnaître
compter	identifier	remplir
consigner	indiquer	se rappeler
décrire	lire	sélectionner
définir	mémoriser	souligner
demander	montrer	tabuler
dessiner	nommer	tracer
écouter	observer	trouver

Produits

carte	mémoriser de l'information
fiche de travail	réciter un poème
frise historique	tableau de faits
lire un livre	

2. Compréhension

Verbes d'action

allonger	définir	exposer les grandes lignes
apparier	différencier	paraphraser
associer	discuter	reformuler
changer	distinguer	réorganiser
comparer	énoncer de nouveau	repérer
contraster	étoffer	traduire

Produits

démontrer	lecture en chœur
enseigner la leçon	raconter une histoire de nouveau
histoire en images	tableau de classifications croisées
illustrer l'histoire	traduire
interpréter	

[81] Tiré de : *Smart teaching: nurturing talent in the classroom and beyond*, (p. 36–38), J. A. Leroux et E. McMillan, 1993, Markham, ON: Pembroke Publishers.

3. Application

Verbes d'action

appliquer
coder
collectionner
consigner
construire
démontrer
dépister
dramatiser
examiner
expérimenter
faire un croquis
faire un graphique
faire un rapport
faire un tableau
grouper
illustrer
interviewer
manipuler
modeler
organiser
peindre
planifier
pratiquer
résoudre
simuler
utiliser

Produits

affiche
album de découpures
carte
casse-tête
collage
collection
construction
couture
dessin
diagramme
diorama
illustration
journal intime
mobile
modèle
photographies
présentation
sculpture
sketch

4. Analyse

Verbes d'action

analyser
chercher
classer
classer par catégories
corréler
découvrir
dénicher
diviser
éplucher
examiner
expliquer
faire un schéma
grouper
inspecter
interpréter
mémoriser
ordonner (séries)
rechercher
relater
séparer
simplifier
sonder
trier

Produits

annonces
code secret
contrat
dessin humoristique
diagramme arborescent
fichier de faits
graphique familial
mots-croisés
questionnaire
rapport
schéma
sondage
tableau

5. Synthèse

Verbes de traitement

adapter
annoncer
changer
combiner
composer
concevoir
créer
déduire
design
développer
émaner
estimer
faire des jeux de rôles
former
formuler
imaginer
inventer
mélanger
modifier
prédire
préparer
prescrire
produire
supposer
transformer

Produits

annonce
article de nouvelles
bande dessinée
chanson
chasse au trésor
conversation
danse
émission de télé ou de radio
histoire
invention
jeu
jouet
magazine
mélanger
murale
pantomime
pièce de théâtre
poème
recette
sommaire
spectacle de marionnettes
structure

6. Évaluation

Verbes de traitement

choisir
classer
conclure
considérer
contester
critiquer
débattre
décider
défendre
déterminer
estimer
évaluer
exprimer une opinion
juger
justifier
mesurer
mettre à l'épreuve
prouver
ranger
recommander
récompenser
réprouver
sélectionner

Produits

autoévaluation
débat
discussion
discussion de groupe
éditorial
essai
lettre
mémoire de recherche
procès
recommandation
sondage

L'interrogation est au cœur même de toutes les activités se déroulant en classe. Dans le tableau suivant, où l'on présente des exemples d'interrogations, il faut remarquer que les élèves de tout âge peuvent être encouragés à réfléchir à des niveaux différents. Il faut également remarquer le lien étroit qui existe entre l'interrogation et le produit.

Exemples de questions ou d'activités conçues à l'aide de la taxonomie de Bloom

	Élémentaire Les oiseaux de proie	Secondaire 1er cycle Le vol	Secondaire 2e cycle Les femmes dans la société
Connaissances se rappeler de l'information ou la reconnaître de mémoire	Décris le bec d'un oiseau de proie. Comment s'appellent les oiseaux de proie que nous avons étudiés?	Identifie les principales composantes d'une aile, comme nous en avons discuté.	Décris le rôle des femmes dans la Grèce ancienne… dans l'Europe médiévale… pendant la Deuxième Guerre mondiale
Compréhension comprendre le sens, changer l'information d'une forme à une autre, découvrir les liens qui existent entre elles	Indique comment les oiseaux de proie se servent de leur camouflage pour survivre. Compare le bec du hibou à celui de l'aigle.	Énonce de nouveau ce que tu sais au sujet de la conception des ailes d'avions de papier pendant que tu observes un 747.	Énonce certains des changements qui ont caractérisé le rôle des femmes au fil des siècles.
Application recourir à l'apprentissage ou à l'information dans de nouvelles situations	Dresse un tableau dans lequel tu décris l'habitat d'un oiseau, sa vie familiale et sa nourriture.	Fabrique de nombreux avions en papier. Consigne l'effet des changements que tu apportes aux ailes.	Interviewe une femme provenant d'une autre ère dans le cadre d'un jeu de rôles.
Analyse séparer l'information en segments de base pour que sa structure organisationnelle puisse être comprise : identifier les éléments et les relations	Classe ces oiseaux de proie en fonction de leurs méthodes de chasse.	Si nous observons le schéma d'un oiseau et celui d'un avion, quelles parties pouvons-nous associer entre elles?	Prends une femme célèbre dans le contexte des valeurs et de l'ère dans lesquelles elle a évoluée. Quels facteurs lui ont permis de passer à l'histoire?
Synthèse allier des parties pour donner lieu à un ensemble nouveau ou original (fait appel à la créativité)	Si nous devions écrire un livre d'information sur les oiseaux de proie, quels renseignements serait-il important d'inclure? Dresse la table des matières de ce livre.	Conçois un avion de l'avenir. Crée un prospectus mettant en valeur les avantages, les usages et les caractéristiques supérieures de cet appareil.	Quelle serait l'incidence des médias et de la publicité sur les rôles perçus des femmes de nos jours? Transforme un message publicitaire d'actualité en y infusant de nouvelles valeurs.
Évaluation juger si quelque chose est acceptable ou inacceptable, d'après des normes précises	Si tu étais un petit animal, de quel oiseau de proie aurais-tu le plus peur? Pourquoi?	Juge les demandes afin d'octroyer une subvention de recherche. Sur quels critères t'appuierais-tu? Juge les conceptions et justifie ton choix.	Si tu devais écrire une lettre au rédacteur en chef à propos des écoles réservées aux filles, quel serait ton point de vue et comment l'appuierais-tu?

Pensée créatrice

Souvent, les élèves qui sont doués sont originaux et ne sont jamais à court d'idées. Ils aiment jouer avec les mots, expérimenter avec des idées ou des intuitions, et excellent lorsque vient le temps d'énoncer et d'élaborer des idées.

La créativité, c'est l'acte qui consiste à se servir de ses propres ressources pour aboutir à une solution nouvelle et originale. La créativité peut se cultiver chez tout le monde et elle peut s'enseigner directement. Les élèves peuvent développer davantage leur volonté de créativité, leur productivité créative et leur vie créative si on leur en donne l'occasion, si on leur donne des exemples à suivre et si on les encourage dans ce sens. Toutefois, il existe toujours des différences substantielles quant à la manière dont l'apprentissage direct de la pensée créatrice influence le potentiel créatif des élèves. Les enseignants devraient être prêts à faire face à ces différences et à être plus attentifs aux élèves qui sont moins réceptifs.

Cultiver la créativité

Modèles	
Marland	✓
Renzulli	✓
Gardner	✓
Sternberg	✓
Treffinger	✓
Gagné	✓
Stanley	
Feldhusen	✓
Betts	✓

Certaines stratégies d'enseignement favorisent les occasions permettant aux élèves d'exercer et d'approfondir leurs habiletés reliées à la pensée créatrice, c'est-à-dire leur ingéniosité, leur originalité et leur perspicacité. Voici des exemples d'activités permettant de stimuler les processus de pensée créatrice des élèves en matière d'aisance, de souplesse, d'originalité et d'élaboration.[82]

Aisance (générer un certain nombre d'idées et de réponses)

- Faire du remue-méninges pour trouver diverses façons d'empêcher les bouchons de circulation de se produire.
- Énumérer les situations pour lesquelles une cuillère à thé peut être utile.
- Que pourrait-il se passer si des lutins volaient les boutons de tout le monde?
- Énumère le plus possible : d'objets bleus, de jouets, d'objets ronds, de choses qui sentent bon, de choses qui ont un mauvais goût.

Souplesse (classer, placer dans des catégories contrastantes)

- De combien de façons différentes pourrais-tu classer le contenu de ta chambre?
- Allie les caractéristiques d'une montre à celle d'une brosse à dents électrique. Décris le nouveau gadget.
- Si le téléphone n'existait pas, à quoi ressemblerait la vie de l'adolescent?

[82] Tiré de : REACH Program, site Web de Rogers Public Schools à [http://icu.nwsc.k12.ar.us/schools/reach/oldver/Creativity.html]. Utilisé avec la permission de Rogers Public Schools.

Originalité (une réponse unique en son genre)

- À partir d'une liste d'oiseaux obtenue après avoir fait du remue-méninges, choisis l'oiseau le plus inhabituel.
- Trouve des manières inusitées de te servir d'une feuille de papier, d'un carton à lait.

Élaboration (ajouter de nombreux détails)

- Décris un oiseau-mouche en train de s'abreuver dans un lis tigré.
- Dessine la coupe transversale (le profil) d'un château médiéval.
- Fais le croquis d'un gâteau de noces décoré.

SCAMPER

La technique SCAMPER représente une autre façon de rehausser la pensée créatrice. Les sept étapes de cette technique sont énoncées ci-dessous. Pour mettre cette stratégie en œuvre, il faut penser à un sujet d'intérêt et dire : « Pour créer une solution unique, que pourrais-je… »

Substituer, **s**implifier, **s**oustraire : substituer le matériel, rationaliser, enlever des morceaux, utiliser d'autres sources d'énergie, faciliter, réduire en nombre, employer d'autres démarches, rendre plus naturel, changer un morceau, recourir à d'autres ingrédients, d'autres processus ou procédés, d'autres personnes, d'autres endroits

Combiner : des idées, des usages, des raisons d'être

Adapter : d'autres morceaux, ingrédients, mouvements, couleurs, saveurs, fonctions, sons, textures

Magnifier, **m**odifier, **m**inimiser : rendre plus gros, rendre plus petit, condenser, rendre multicolore, baisser, ajouter du temps, des sons, rendre plus léger, rendre l'odeur plus forte, sous-estimer, rendre supérieur, exagérer sa forme, faire en sorte que certains morceaux soient plus gros, plus épais ou plus forts

Penser à d'autres usages : nouveaux usages, autres usages si modifié, autres endroits pour utiliser, autres personnes à atteindre

Eliminer : amoindrir, condenser, baisser, raccourcir, alléger, omettre, scinder

Réorganiser : interchanger les morceaux, d'autres motifs, d'autres dispositions, d'autres régularités, changer de rythme, changer d'horaire, inverser, transposer la cause et l'effet, les contraires, renverser, inverser les rôles, tourner à l'envers

Pour en savoir plus sur cette technique, consulter *SCAMPER: Games for Imagination Development*, (1971), R. F. Eberle, Buffalo, New York, D.O.K. Publishers ou *Scamper On* (1981), également de R. F. Eberle, Buffalo, New York, D.O.K. Publishers.

Par exemple, si l'on étudiait les « animaux de l'Arctique », comment pourrions-nous :

Substituer, simplifier, soustraire – le croassement du corbeau pour le hurlement du loup… comment le corbeau se sentirait-il?

Combiner – la tête d'un bœuf musqué au corps d'une baleine… nomme cette nouvelle créature.

Adapter – ta cour arrière pour qu'un ours polaire puisse y passer une fin de semaine.

Magnifier, modifier, minimiser – le régime alimentaire d'un loup pour qu'il soit strictement végétarien.

Penser à d'autres usages – pour la queue d'un lièvre arctique.

Eliminer – la souris du régime alimentaire du hibou… que mangerait-il à la place?

Réorganiser les couleurs d'un manchot pour qu'il ait l'air moins sérieux.

Résolution créative des problèmes

Modèles	
Marland	✓
Renzulli	✓
Gardner	
Sternberg	✓
Treffinger	✓
Gagné	✓
Stanley	
Feldhusen	
Betts	✓

La résolution créative des problèmes est une forme plus complexe de pensée créatrice. De nos jours, elle est souvent enseignée aux élèves doués. Il s'agit d'« un processus… qui permet d'aborder un problème de manière originale… qui se traduit par une action efficace » (Noller, 1977).

Le modèle de résolution créative des problèmes (Treffinger, Isaksen et Dorval, 1994) a évolué à la lumière des constatations émanant de recherches récentes et de la rétroaction provenant de nombreuses personnes efficaces faisant la résolution créative des problèmes et qui ont eu l'occasion de s'en servir pour régler de vrais problèmes.

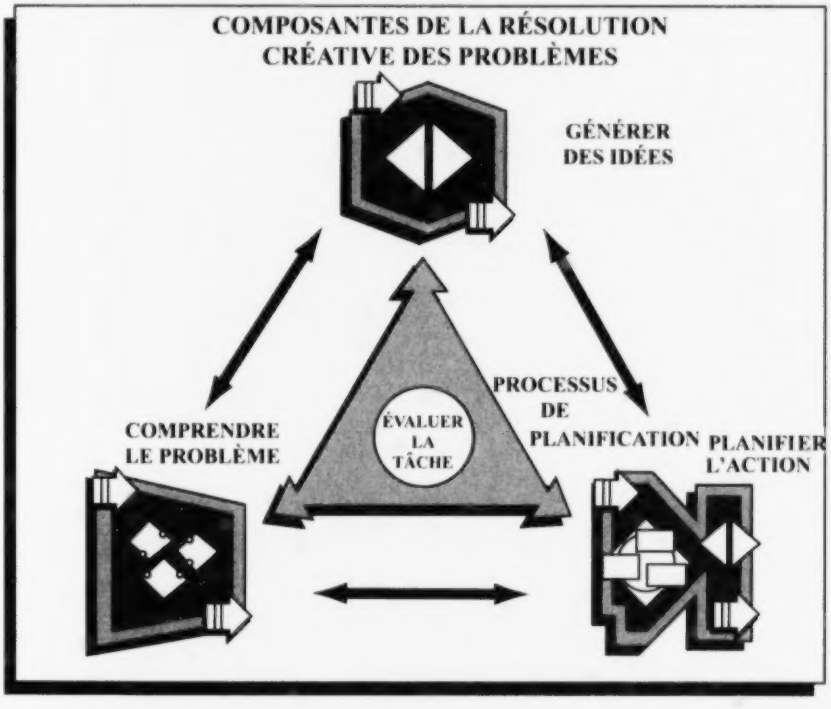
Les trois principales composantes et les six étapes du modèle de résolution créative des problèmes sont décrites ci-dessous :

I. Comprendre le problème
   1. Mettre de l'ordre dans le désordre
   2. Se retrouver dans les données
   3. Trouver le problème

II. Générer des idées
   4. Trouver des idées

III. Planifier l'action
   5. Trouver une solution
   6. L'acceptation

Il n'est pas toujours nécessaire de passer par les trois composantes ou les six étapes de ce modèle. Ce graphique montre que les composantes du modèle de résolution créative des problèmes ne doivent pas nécessairement suivre un ordre prédéterminé.[83]



[83] Tiré de : *Creative problem solving: an introduction*, (revised edition) , (p.16–18), D. J. Treffinger, S. G. Isaksen et K.B. Dorval, 1994, Sarasota, FL: Center for Creative Learning, Inc.

La description détaillée de chacune des étapes donne un meilleur aperçu du processus. Une fois qu'ils savent comment employer ce modèle, les enseignants peuvent décider quelle étape peut être éliminée. Avec le temps, ils sauront également que chaque composante fait appel tant au raisonnement divergent qu'au raisonnement convergent.

I. Comprendre le problème

1. Mettre de l'ordre dans le désordre

Pour mettre de l'ordre dans le désordre, il faut explorer la situation afin d'obtenir des précisions sur les intérêts, les expériences et les préoccupations. Le « désordre » est créé par un certain nombre de sujets généraux. Si le désordre ne présente pas d'information spécifique, les questions suivantes peuvent rehausser le travail exploratoire.

- *Questions dirigées*
  Quelle est la situation à analyser?
  Quels sont les défis à relever?
- *Questions pour tirer au clair*
  Donne-moi un exemple spécifique de…
  Que veux-tu dire par…?
- *Question de convergence*
  Quelles sont les préoccupations les plus importantes?

Lorsque des données précises sur un sujet général sont présentées, cette étape est éliminée.

2. Se retrouver dans les données

Pour se retrouver dans les données, il faut énumérer les faits connus au sujet d'une situation. Lorsqu'un article, un chapitre ou tout autre matériel écrit est fourni, l'information véhiculée par ces éléments représente les données. Sinon, c'est dans l'expérience et les connaissances déjà acquises que l'on puise les données. En se retrouvant dans les données, on tire la situation au clair en énumérant tout ce que l'on sait ou ce que l'on devrait savoir. Il faut alors poser des questions dirigées. Par ailleurs, on peut poser des questions d'approfondissement au besoin.

- *Questions dirigées*
  Nomme certains des éléments que nous connaissons au sujet de la situation.
  D'après nos lectures (ou notre expérience, nos discussions), que savons-nous au sujet de…?

- *Questions d'approfondissement*
  Qu'est-ce que nous aimerions savoir au sujet de la situation?
  Comment pouvons-nous trouver certaines des données inconnues?
  Comment pouvons-nous en apprendre plus sur la situation?
- *Questions pour tirer au clair*
  Que veux-tu dire par…?
  Comment est-ce que je pourrais écrire ça?

3. **Trouver le problème**
   Pour trouver le problème, il faut analyser et évaluer les données afin d'identifier le plus de questions ou de problèmes possible d'après l'information présentée. Plusieurs problèmes seront cernés. Un énoncé de problème ou une combinaison d'énoncés de problèmes est alors conçu pour exprimer le fond de la situation. La situation est ensuite réduite à un seul grand problème choisi qui est énoncé de manière à pouvoir être résolu. Le choix de mot d'action (verbe) donne une orientation au problème. Par exemple : « De quelles manières pourrions-nous **encourager**, ou **appliquer**, ou **éliminer** les lois municipales se rapportant aux animaux domestiques? ». Il peut être nécessaire de donner un petit cours sur l'élaboration d'énoncés de problèmes, en mettant l'accent sur l'énonciation, la sélection et la formulation d'un raisonnement pour l'énoncé de problème identifié, éléments qui constituent des étapes obligatoires.

   - *Questions dirigées*
     Dans quelles parties de cette situation notre problème se trouve-t-il?
     Quelle information permet d'identifier notre problème?
   - *Énonciation du problème*
     Comment pourrions-nous énoncer le problème clairement?
     Reformule ce problème en empruntant la formule : « De quelles manières pourrions-nous… ».
   - *Sélection d'un problème*
     Lequel de ces énoncés représente mieux le problème?
   - *Raisonnement*
     Pourquoi crois-tu qu'il s'agit là du meilleur énoncé?
     Pourquoi s'agit-il du meilleur énoncé de problème?

II. Générer des idées

4. Trouver des idées

À cette étape, on cherche le plus d'idées plausibles possible pour qu'elles servent de solutions à l'énoncé de problème identifié. Le remue-méninges et le SCAMPER constituent de bons moyens d'énumérer une variété de solutions et d'approfondir les possibilités. Avant cette étape, il est bon de passer ces processus en revue.

- *Questions dirigées*
  De quelles manières pourrions-nous résoudre ce problème?
- *Questions d'approfondissement*
  Quelles solutions complètement différentes pourrions-nous énumérer?
  Lesquelles de ces solutions pourraient être combinées, amplifiées, modifiées?
  Quelles solutions pourraient être substituées, combinées, adaptées, modifiées, amplifiées, réduites, utilisées différemment, éliminées, réorganisées?

III. Planifier l'action

5. Trouver une solution

À cette étape, on obtient des critères d'évaluation pour déterminer quelles options permettent le mieux de résoudre le problème. Les idées sont analysées, puis évaluées avec soin et de manière systématique. Les critères déterminés sont appliqués aux solutions les plus prometteuses. Lorsque les critères sont fixés, ils sont utilisés pour évaluer les solutions. Une grille sert à classer chaque solution d'après chaque critère identifié.

- *Questions dirigées*
  De quelles manières pourrions-nous évaluer ces idées?
- *Critères de sélection*
  Lesquels de ces critères (de trois à cinq) permettraient de mieux juger des idées?
- *Solutions d'évaluation*
  Au moyen d'une échelle de 1 à 5, 1 signifiant « terrible » et 5, « excellent », classe les solutions en fonction des critères. À l'aide de chacun des critères, classe les cinq meilleures solutions, 1 représentant la solution la moins pertinente et 5, la meilleure solution.

6. L'acceptation

L'acceptation est une habileté réelle qui tient compte des auditoires qui accepteront la solution ultime ou la rejetteront. Les obstacles, les objections et les difficultés sont analysés afin d'adopter une solution réaliste au problème. À cette étape, il faut élaborer un plan d'action pour la mise en œuvre de la solution.

- *Questions dirigées*
  Qui pourrait accepter notre solution? Pourquoi?
  Qui pourrait rejeter notre solution? Pourquoi?
  D'après les préoccupations des personnes susceptibles d'accepter notre solution ou de la rejeter, que pourrions-nous considérer comme important dans la mise en œuvre de notre solution?

- *Questions de planification*
  Quelles mesures devons-nous prendre pour mettre notre solution en œuvre?
  Comment pourrions-nous organiser cette solution pour qu'elle soit facilement mise en œuvre?

Le problème donné en exemple ci-dessous offre un bref aperçu de la manière dont les étapes de la résolution créative de problèmes pourraient s'intégrer en classe. Supposons que le sujet est « Nourriture, nourriture et nourriture ».

I. Comprendre le problème

1. Mettre de l'ordre dans le désordre

Chaque jour dans le monde, les restaurants jettent beaucoup de nourriture qui n'est pas consommée. En raison des lois sur la santé publique, les restaurants n'ont pas le droit de resservir ou de réutiliser cette nourriture. Pour des raisons du même ordre, ils ne peuvent également pas donner cette nourriture aux personnes souffrant de la faim.

Même s'il est impossible de servir et de manger cette nourriture, peut-être existe-t-il des manières créatives d'utiliser la nourriture mise au rebut?

Dans le cadre de ce problème, ton défi consiste à considérer des usages nouveaux et innovateurs pour la nourriture non consommée et mise au rebut et à trouver une solution prometteuse à ce problème.[84]

2. Se retrouver dans les données

- Que nous apprend l'article intitulé : « Nourriture, nourriture et nourriture »?
  - Les restaurants mettent la nourriture non consommée au rebut.
  - La loi empêche les restaurants de resservir la nourriture non consommée.
  - La nourriture non consommée ne peut être donnée aux personnes souffrant de la faim.
- Faire une recherche pour apprendre :
  - Combien de kilogrammes de nourriture sont mis au rebut chaque mois? (Fais un sondage auprès de cinq restaurants tout au moins.)
- Détermine quelles catégories de nourriture sont mises au rebut; ex. : des légumes, des fruits, de la viande et du poisson, de la volaille, des produits laitiers, etc. et la quantité approximative de chacune de ces catégories.
- Examine les lois sur la santé publique qui régissent l'élimination de la nourriture.

3. Trouver le problème

- Remue-méninges : Quelles sont les préoccupations émanant de la situation ci-dessus?
  - Comment les restaurants pourraient-ils mieux planifier pour éviter que la nourriture ne soit pas consommée?
  - Comment la nourriture non consommée pourrait-elle être conservée pour être utilisée plus tard?
  - Les lois sur la santé publique sont-elles trop restrictives?
  - Est-ce que beaucoup d'aliments non consommés pourraient être recyclés?
- Identifie le problème CLÉ.
  - De quelles manières pourrait-on servir la nourriture non consommée des restaurants?

---

[84] Tiré de : *Practice problems for creative problem solving*, (2nd edition), (p. 24), D. J. Treffinger, 1991, Sarasota, FL: Center for Creative Learning, Inc.

II. Générer des idées

4. Trouver des idées

- Remue-méninges : Comment la nourriture non utilisée et non consommée pourrait-elle être recyclée?
  - Voici certaines réponses typiques :
    - la refiler aux animaux de zoo;
    - la refiler aux animaux de ferme;
    - la mettre dans une compostière.

III. Planifier l'action

5. Trouver une solution

- En groupe, discute de chacune des idées de la quatrième étape et classe-les; ex. : excellente (5 points), supérieure (4 points), bonne (3 points), passable (2 points), possible (1 point).
- Considère les critères suivants :
  - le coût de la mise en œuvre, c'est-à-dire pour faire le tri de la nourriture, la transporter;
  - le temps nécessaire;
  - la légalité de la solution éventuelle;
  - tout autre critère jugé pertinent.
- Choisis la solution comportant le plus grand nombre de points.

6. L'acceptation

- En petit groupe, discute de ce qui suit :
  - Comment pourrait-on faire valoir la solution adoptée auprès des propriétaires de restaurants et d'autres personnes-clés œuvrant dans le domaine du recyclage?
- Mesure à prendre
  - Fais du remue-méninges à propos de ce qui devra être fait et ensuite, décide qui le fera; ex. : des affiches, des annonces par courrier électronique, l'achat de contenants adéquats pour transporter la nourriture mise au rebut.
- Nouveaux défis
  - Les fournisseurs commerciaux de produits alimentaires pour animaux s'y opposeront.
  - La demande de nourriture mise au rebut pourrait être plus grande que l'approvisionnement.

Les personnes désirant se familiariser avec d'autres problèmes peuvent consulter l'ouvrage *Practice Problems for Creative Problem Solving*, (2e édition), (1991), Donald J. Treffinger, publié par le Center for Creative Learning, Inc., P.O. Box 14100–N.E. Plaza, Sarasota, Floride, États-Unis, 34278–4100.

Modèles	
Marland	✓
Renzulli	✓
Gardner	✓
Sternberg	
Treffinger	✓
Gagné	
Stanley	
Feldhusen	
Betts	✓

Étude autonome[85]

L'étude autonome, c'est une expérience d'apprentissage individuelle grâce à laquelle les élèves peuvent choisir un sujet, définir des problèmes ou des questions, rassembler et analyser de l'information, mettre des habiletés en pratique et créer un produit pour montrer ce qu'ils ont appris.

Raisons d'être

Bien que les raisons d'être de l'étude autonome puissent être généralisées à tous les élèves, des facteurs personnels, comme les habiletés de base et les champs d'intérêt des élèves, font en sorte que différentes raisons d'être revêtent plus d'importance d'un élève à un autre. Parmi les raisons d'être générales de l'étude autonome, notons le fait :

- de devenir des apprenants autonomes;
- d'acquérir des méthodes permettant aux élèves d'apprendre à apprendre;
- d'apprendre à recueillir et à analyser de l'information, et de faire des rapports concernant cette information;
- de stimuler l'exploration des intérêts personnels;
- de favoriser une compréhension approfondie de certains domaines;
- d'acquérir des habiletés en planification et en recherche de niveau avancé.

Éléments fondamentaux

Pour qu'un programme d'étude autonome soit réussi, il faut reconnaître et planifier les éléments fondamentaux suivants :

- l'élève choisit lui-même les sujets à étudier;
- l'enseignant et l'élève planifient ensemble les sujets à étudier et comment ils seront expliqués;
- des idées diverses pour la collecte et le traitement de l'information;
- des ressources multiples qui sont facilement accessibles;
- l'intervention de l'enseignant, grâce à des dialogues officiels et officieux entre l'élève et l'enseignant;
- des habiletés qui sont intégrées au domaine à l'étude;
- du temps mis de côté dans le but précis de faire le travail et d'échanger de l'information;

[85] Tiré de : *Change for children: ideas and activities for individualizing learning*, (revised edition), (p. 169–170), S. N. Kaplan, J. A. B. Kaplan, S. K. Madsen et B. T. Gould, 1980, Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

- un espace de travail et de rangement;
- des occasions d'échanger, de formuler de la rétroaction et d'évaluer;
- la reconnaissance, par l'élève, de l'expertise et du produit final;
- des critères de réussite établis;
- la communication du projet d'étude autonome aux parents.

Intervention de l'enseignant

Dans le cadre d'un projet d'étude autonome, l'interaction entre l'élève et l'enseignant s'impose. Cette interaction peut prendre la forme d'un entretien structuré ou encore, d'une conversation occasionnelle lorsque l'enseignant circule dans la classe pendant que les élèves travaillent. L'enseignant intervient auprès de l'élève pour les raisons suivantes :

- rester en contact avec lui;
- l'aider dans le cadre de la résolution de problèmes;
- le guider;
- lui faire connaître de nouveaux secteurs d'exploration et de production;
- l'encourager;
- lui présenter une habileté nécessaire, la lui enseigner et (ou) la renforcer.

Conception d'un plan d'étude autonome

La conception d'un plan d'étude autonome doit tenir compte de ce qui suit :

- choisir et délimiter une matière ou un sujet;
- discuter de sous-domaines et de questions se rapportant à la matière ou au sujet afin de les explorer et de faire du remue-méninges;
- formuler des questions ou des enjeux clés pour les étudier et y répondre;
- s'engager à respecter un plan et un échéancier;
- repérer des ressources multiples et s'en servir;
- créer un produit à partir du matériel appris;
- faire connaître les résultats de l'étude aux camarades de classe;
- évaluer le processus, les produits et l'usage du temps consacré à l'étude;
- explorer les possibilités qui pourraient étendre l'étude à de nouveaux domaines d'apprentissage.

L'Annexe 36 contient un formulaire d'étude et de recherche autonome.

Déterminer les sujets d'étude autonome

Les sujets peuvent provenir d'une variété de sources :

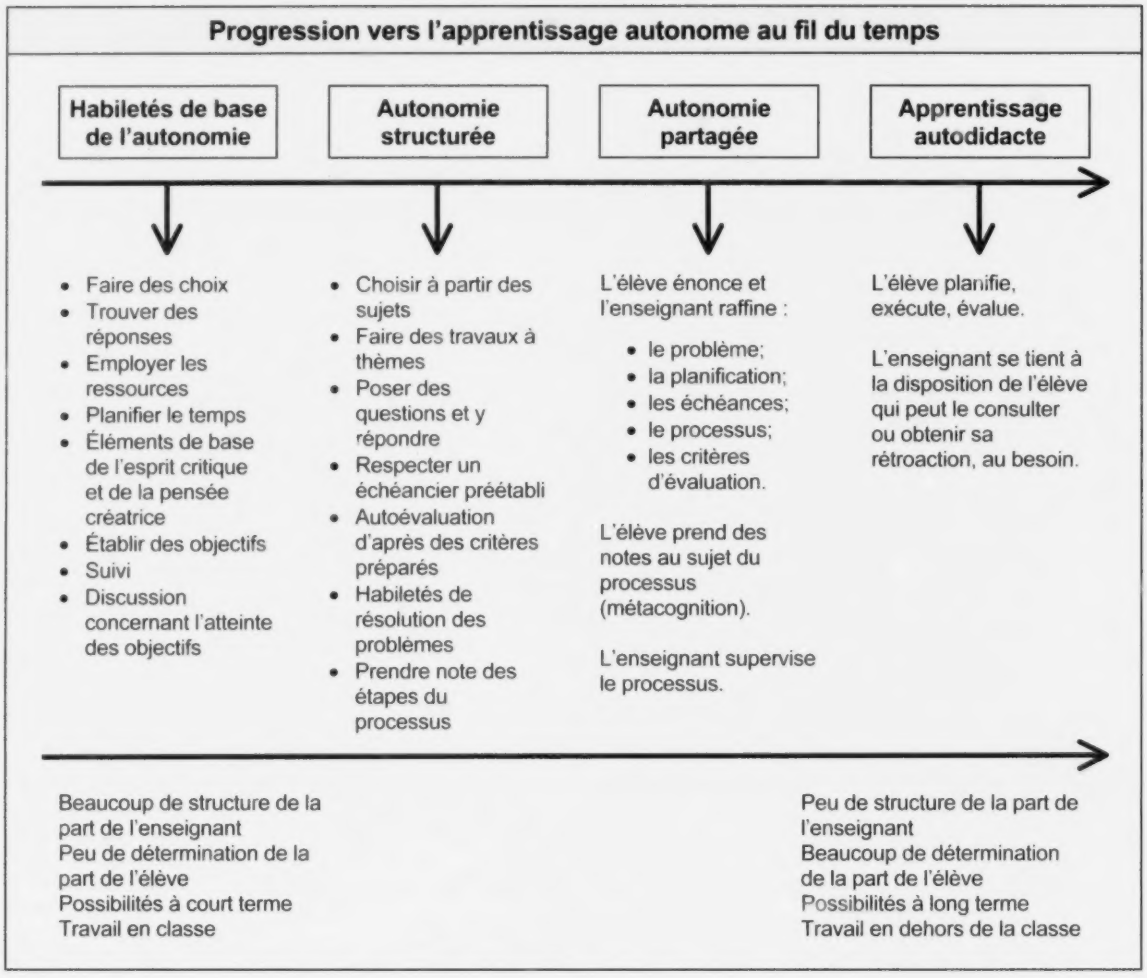
- un segment du programme d'études régulier — par exemple, il pourrait s'agir de l'étude autonome des chariots couverts, dans le cadre d'un module d'études sociales portant sur « l'exode vers l'Ouest »;
- le prolongement du programme d'études régulier — l'étude autonome de la manière dont certaines villes se sont développées et ce, après avoir étudié la révolution industrielle;
- un champs d'intérêt personnel — une étude autonome se rapportant à un passe-temps, à des vacances, à un livre ou à un objet suggéré par l'élève;
- une habileté à acquérir — une étude autonome se rapportant à la satisfaction d'un besoin exprimé, comme l'apprentissage du tissage;
- un problème à résoudre — une étude autonome portant sur la résolution d'un problème concernant l'élève ou le monde, comme le fait de trouver les causes de l'inflation;
- un évènement observé dans le milieu de l'élève — une étude autonome découlant d'un évènement réel ou local, comme la rénovation d'une aire récréative au parc du quartier. Les annexes 37 et 38 renferment une liste d'idées de projets.

État de préparation de l'élève pour l'étude autonome[86]

Pour que l'étude autonome soit réussie, il est important de savoir que l'état de préparation des élèves varie et de planifier les cours en conséquence. Lorsque l'enseignant aide les élèves à planifier des recherches autonomes, il serait bon qu'il se dote d'un continuum pour qualifier le travail, allant du travail supervisé au travail autonome.

---

[86] Tiré de : « Independent study: a flexible tool for encouraging academic and personal growth » C. A. Tomlinson, 1993, dans *Middle School Journal*, 25, p. 55–57.



Il est possible que certains élèves en soient à un point de leur développement où ils ont besoin d'aide pour acquérir certaines habiletés fondamentales les menant à l'autonomie. Ces élèves ne doivent pas entreprendre d'études totalement autonomes. Il faut plutôt que l'enseignant les aide pendant un certain temps pour qu'ils apprennent à faire des choix, à trouver de l'information, à utiliser des ressources, à planifier leur temps, à établir et à respecter des objectifs, à mesurer l'atteinte des objectifs, à acquérir un vocabulaire de base et à exercer des habiletés reliées au processus ou au raisonnement, comme des habiletés de comparaison, d'établissement de catégories, d'originalité, d'aisance, etc. Ces élèves ont besoin d'une plus grande structure de la part de l'enseignant et au début, ils peuvent être plus à l'aise et mieux réussir s'ils ont moins de responsabilités en ce qui a trait à la planification de leur propre travail. Ils peuvent bénéficier de travaux à court terme qui les aident à se familiariser avec des habiletés pouvant favoriser leur épanouissement en tant que « penseurs » et apprenants plus autonomes.

Ils peuvent également atteindre leurs objectifs de manière plus satisfaisante lorsqu'on leur donne du temps en classe pour réaliser des tâches, plutôt que de présumer que ces élèves sont prêts à faire le saut et à faire leurs tâches chez eux.

À l'autre bout du continuum se trouvent les élèves qui sont prêts à assumer l'apprentissage autodidacte. Ces apprenants possèdent des habiletés bien affinées en matière de recherche et, vraisemblablement, un sens éloquent du contenu d'un domaine d'étude particulier. Ils peuvent poser leurs propres questions d'étude, planifier l'étude, en réaliser les étapes, adapter leur plan en fonction des circonstances qui évoluent et évaluer l'efficacité de leur travail. Ces élèves ont besoin de peu de structure de la part des enseignants parce qu'ils possèdent beaucoup de détermination. Ils peuvent tout aussi bien être absorbés par leurs études autonomes pendant de longues périodes et trouver qu'il est à la fois agréable et nécessaire de réaliser d'importantes parties de leur étude en dehors de l'école. Dans le cas de ces élèves, l'enseignant est principalement un collègue qui leur parle de leur travail à l'occasion, soulève des questions qui leur permettent d'approfondir ou de clarifier les sujets à l'étude et fournit de la rétroaction (ou retient les services d'un expert qui peut présenter une rétroaction authentique) selon les besoins.

Dans la plupart des classes, la majorité des élèves se trouvent au centre du continuum de la dépendance et de l'autonomie. Certains des élèves sont prêts pour une autonomie structurée et d'autres, pour une autonomie partagée.

Les élèves faisant partie de la catégorie de l'autonomie structurée préféreront peut-être faire des choix à partir de plusieurs tâches proposées et conçues par l'enseignant, ou encore, ils seraient prêts à entreprendre des tâches ouvertes pour lesquelles l'enseignant établit les paramètres, mais conçoit la tâche de manière qu'elle puisse être réalisée de plusieurs façons. Ils seraient prêts à poser d'importantes questions découlant d'une étude antérieure et à chercher les réponses à leurs questions, ou encore, ils peuvent se fier à l'enseignant qui les guidera sur la bonne voie. Ils peuvent être capables de respecter des échéanciers qui délimitent les moments auxquels divers segments d'une recherche doivent être terminés et révisés. Ils peuvent être en mesure d'évaluer leur travail en fonction des critères énoncés par l'enseignant, mais avec la rétroaction de l'élève. Ils peuvent également être capables de prendre note de ce qu'ils ont fait à chaque étape du projet ou de la recherche et de décrire leurs progrès pendant les étapes de résolution des problèmes.

Les élèves prêts à faire face à l'autonomie partagée ont progressé au point où ils peuvent commencer à poser un problème d'enquête, concevoir une recherche, établir et respecter, de manière générale, des échéanciers pour leur travail, consigner leurs processus de raisonnement tout en travaillant et mesurer leur efficacité conformément à des critères qu'ils établissent eux-mêmes. Cependant, ces élèves ont toujours besoin d'un enseignant qui joue un rôle actif dans le but d'améliorer le plan d'études, qui réagit aux travaux en cours et qui aide les élèves à prendre conscience de ce qu'ils font et à enrichir le vocabulaire propre à leurs habitudes de travail et à leur raisonnement. Lorsque l'état de préparation est tel, l'enseignant et les élèves travaillent en collaboration pour concevoir et réaliser l'étude autonome.

À n'importe quel moment donné, il se peut que bien des élèves se situent entre des catégories de développement. Par exemple, un élève peut être tout à fait capable de générer un problème à résoudre et un modèle de recherche pour ce problème, sans toutefois posséder les habiletés nécessaires pour respecter les échéanciers lorsque l'enseignant ne le supervise pas de près. L'important, c'est que les enseignants :

- sachent que l'acquisition de l'autonomie est une question reliée au développement de l'élève;
- sachent qu'il faut des habiletés particulières pour développer l'autonomie;
- sachent que le degré de préparation des élèves peut varier lorsqu'il s'agit de mettre certaines habiletés en pratique;
- connaissent l'état de préparation d'un élève et encouragent le plus possible la mise en pratique des habiletés par chaque élève, selon son niveau de préparation.

Suggestions en vue d'une étude autonome réussie[87]

Lorsque les élèves sont prêts à commencer à travailler en autonomie partagée ou quasi complète, ils sont prêts à planifier des études autonomes avec un degré de détermination raisonnablement bien développé, assorti de possibilités de recherche à longue échéance en dehors de la classe. Les lignes directrices suivantes se traduisent par un plus grand gage de succès dans le cas des projets d'étude autonome. Ils peuvent être modifiés en fonction du degré de préparation de l'élève.

- Demander aux élèves de proposer un sujet d'étude qui les intéresse vraiment, au lieu de leur en imposer un. Ainsi, ils seront plus motivés et s'acquitteront mieux de leur tâche.

---

[87] Tiré de : « Independent study: a flexible tool for encouraging academic and personal growth » C. A. Tomlinson, 1993, dans *Middle School Journal*, 25, p. 81–82.

- Faire en sorte que les élèves lisent beaucoup sur leur sujet avant même qu'ils ne décrivent leur projet. Cela leur permet de comprendre les enjeux qu'ils devront étudier s'ils décident d'aller de l'avant avec le projet.

- Aider les élèves à employer une variété de ressources pour réaliser leur étude, y compris des personnes et des documents, ainsi que des sources imprimées plus traditionnelles. Dans la mesure du possible, éviter les encyclopédies.

- Demander aux élèves de déterminer des problèmes ou des enjeux que les professionnels du domaine considèrent comme importants et ceux sur lesquels les professionnels décideraient de se pencher. Cela permet aux élèves qui possèdent vraisemblablement des connaissances poussées sur les sujets en question de se concentrer sur des projets qui font appel au raisonnement et à la résolution de problèmes.

- Faire en sorte que les élèves élaborent des échéanciers pour l'ensemble du projet ainsi que pour ses composantes. Il serait utile d'avoir un simple calendrier pour consigner les périodes de travail et les tâches accomplies pendant une journée donnée (les parents doivent y apposer leur initiales dans la mesure du possible), car cela aide tant les élèves que l'enseignant à suivre les progrès et les habitudes de travail. Au stade de l'autonomie partagée, de nombreux élèves devraient régulièrement faire évaluer leur travail par leur enseignant ou par leurs pairs afin de ne pas tomber dans le piège de la procrastination et d'obtenir une rétroaction sur la qualité de leur travail. Dans le cas de ces élèves, il serait bon de leur fixer des échéances.

- S'assurer que les élèves disposent d'un journal où ils consignent leurs réflexions et leurs tâches lorsqu'ils travaillent sur leur projet. Dans ce journal, ils peuvent faire des croquis, placer des photos, des entrées de journal, etc. Grâce à un tel journal, les élèves sont conscients de leurs processus cognitifs et les enseignants sont mieux en mesure de comprendre les rouages de la création d'un produit dont l'apparence pourrait donner une fausse impression de l'ampleur réelle du projet. Un exemple de journal quotidien se trouve à l'Annexe 39.

- Demander aux élèves de planifier, dès le début, la présentation de leur travail à un auditoire qui saura apprécier leur travail ou qui aimerait en savoir davantage à ce sujet. Les élèves devraient aider à déterminer et à localiser ces auditoires. La taille d'un auditoire peut varier, allant d'une personne à plusieurs.

- Aider les élèves à prendre conscience du fait que le produit final peut prendre diverses formes. Pour y parvenir, ils peuvent faire appel aux ordinateurs, à une variété de formes artistiques, à divers modes de communication orale, aux moyens auxquels recourent les professionnels d'un domaine pour présenter leur travail, etc. Il est également important de veiller à ce que les élèves puissent se servir de ces formes de manière adéquate.

- Demander aux élèves de préparer des listes qui serviront à l'évaluation de leur produit. Ces listes de critères devraient être dressées vers le début du processus et modifiées au besoin (généralement avec le consentement de l'enseignant) au fil du projet. Souvent, il est important que l'enseignant aide les élèves à élaborer ces listes ou à les perfectionner. Grâce aux critères établis d'avance, les élèves ont le sentiment de contrôler leur propre travail et les enseignants disposent d'un guide pour évaluer les produits finals, car ils craignent moins d'être subjectifs. Des exemples de critères d'évaluation de projet figurent aux annexes 40 à 43.

- Communiquer avec les parents. Veiller à ce que les parents sachent en quoi consiste l'étude autonome; les composantes, les objectifs, les échéances et les critères; qu'ils connaissent le point de vue de l'enseignant à l'égard de l'importance des habiletés contribuant à l'autonomie; comment les parents peuvent se rendre utiles et ce qui au contraire pourrait nuire, de la part des parents, à l'acquisition de l'autonomie tout au long de l'apprentissage, et quoi faire s'ils ont des questions, etc.

- S'il est possible de travailler aux projets autonomes en classe, il faut que l'enseignant et les élèves concernés conviennent de ce qui suit :
  - des moments appropriés pour se consacrer à leur étude autonome;
  - à quel endroit, en classe ou dans l'école, ils peuvent travailler;
  - quel matériel doit être à l'école pour faciliter le travail en classe;
  - les autres règles fondamentales régissant l'étude autonome en classe.

Les annexes 44 à 45 renferment un exemple de contrat d'étude autonome.

Contrats d'apprentissage

Un contrat d'apprentissage, c'est un outil efficace auquel les enseignants peuvent recourir pour guider les élèves dans leur choix d'étude autonome. Grâce aux contrats d'apprentissage, les élèves peuvent se consacrer, officiellement, à une tâche ou à un domaine d'intérêt prédéterminé. Le contrat d'apprentissage conclu entre l'élève et l'enseignant devrait préciser le contenu de l'étude, les stratégies de

recherche à préconiser, les ressources à employer, les produits à réaliser et un échéancier. Les contrats d'apprentissage peuvent présenter un moyen d'aider les élèves à limiter une tâche et à définir un produit. Souvent, les contrats d'apprentissage constituent un bon moyen de stimuler les élèves doués et talentueux qui sont sous-performants[88]. Un exemple de contrat d'apprentissage se trouve à la page suivante. Un contrat d'apprentissage en blanc se trouve également à l'Annexe 46.

Comment employer un contrat d'apprentissage[89]

Modèles

Marland	✓
Renzulli	✓
Gardner	✓
Sternberg	
Treffinger	✓
Gagné	
Stanley	
Feldhusen	✓
Betts	✓

Recueillir du matériel d'enrichissement qui approfondit les concepts enseignés dans le chapitre :
- chercher des idées dans les manuels des enseignants;
- solliciter l'aide des parents pour créer du matériel
- fournir les corrigés (tout le matériel devrait être autocorrigé).

- Préparer un contrat type pour chaque chapitre :
  - dans le premier tiers, énumérer les numéros de pages de manuels ou les concepts pertinents, en laissant des espaces pour cocher;
  - dans le deuxième tiers, énumérer les options d'enrichissement (activités de rechange), en laissant de l'espace aux élèves pour qu'ils consignent leurs progrès;
  - dans le dernier tiers, préciser les conditions de travail qui avaient été convenues.

- Préparer un test préliminaire ou recourir à un autre type d'évaluation lorsque chaque nouveau chapitre ou chaque nouvelle leçon commence.

- Corriger l'activité d'évaluation. Remettre des contrats aux élèves qui maîtrisent de 80 à 85 pour cent du programme d'études planifié.

- Préparer des contrats pour les élèves qualifiés :
  - vérifier les pages ou les concepts qui n'ont pas été maîtrisés ainsi que d'autres pages ou concepts à explorer;
  - dire aux élèves qu'ils n'ont pas le droit de travailler sur les points qui ont été cochés tant qu'ils n'auront pas été enseignés à toute la classe;
  - expliquer qu'ils travailleront sur d'autres activités d'enrichissement lorsque les autres élèves apprendront des concepts qu'ils maîtrisent déjà.

---

[88] Tiré de : *Bright futures resource book: education of gifted students* (p. 38) du Department of Education, State of Victoria, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria, 1996.

[89] Tiré de : *Teaching gifted kids in the regular classroom*, (p. 25), S. Winebrenner, Minneapolis, Minneapolis, Free Spirit Publishing Inc., 1992.

- Dans le milieu du contrat, intégrer un menu composé d'activités d'enrichissement et de vulgarisation :
  - commencer par une ou deux options pour la première leçon; en ajouter d'autres par la suite;
  - toujours inclure plusieurs options libres.

- Rencontrer les élèves pour discuter des contrats en groupe :
  - expliquer comment fonctionnent les contrats;
  - expliquer aux élèves qu'ils peuvent choisir de travailler sur les activités indiquées lorsqu'ils sont dispensés d'une certaine leçon en classe;
  - démontrer la nouvelle activité d'enrichissement de chaque leçon; les élèves peuvent s'entraider pour faire des activités des leçons antérieures;
  - montrer aux élèves comment prendre note du travail qu'ils font;
  - expliquer les conditions de travail indiquées au bas du contrat (certains enseignants affichent un tableau des conditions de travail dans la classe au lieu de les intégrer au contrat).

- Continuer à rencontrer les élèves à propos des contrats :
  - prévoir de les rencontrer au moins deux fois par semaine ou plus souvent au besoin;
  - travailler avec les élèves pour les aider à acquérir les habiletés et l'autonomie nécessaires pour utiliser le matériel d'enrichissement;
  - obtenir la rétroaction des élèves au sujet des options d'enrichissement.

- Évaluer le travail réalisé par les élèves à l'égard de leur contrat :
  - les notes des élèves ne devraient refléter que des travaux propres à l'année scolaire en question; les travaux d'enrichissement ne devraient pas faire partie de la moyenne de l'élève, car ce dernier manifestera des réticences;
  - des méthodes d'évaluation de rechange sont parfaitement acceptables.

Contrat de mathématiques[90]

CHAPITRE : Fractions

NOM : Julie

✓	PAGE-CONCEPT	✓	PAGE-CONCEPT	✓	PAGE-CONCEPT
___	60	✓	64	✓	68
✓	61	___	65	___	69
___	62	✓	66 - Problème sous forme d'énoncés	✓	70 - Révision (pair seul)
___	63	___	67	✓	Post-test

OPTIONS D'ENRICHISSEMENT : Choisir des tâches sur les fractions

Instructions spéciales

Versa-Tiles	___
Écrire des problèmes reliés à une histoire	✓
Nombres-mystères	___
TON IDÉE :	
___	___

CONDITIONS DE TRAVAIL

1. N'interromps pas l'enseignant pendant qu'il enseigne
2. Si tu as besoin d'aide pendant que ton enseignant est occupé, demande à quelqu'un d'autre de t'aider.
3. Si personne ne peut t'aider tout de suite, continue d'essayer seul ou passe à autre chose.
4. Si tu dois sortir de la classe et revenir, sois discrète.
5. Ne dérange personne d'autre.
6. N'attire pas l'attention sur toi.

Signature de l'enseignant : _____ Signature de l'élève : _____

[90] Tiré de : *Teaching gifted kids in the regular classroom*, (p. 22), S. Winebrenner, Minneapolis, Minneapolis, Free Spirit Publishing Inc., 1992.

Modèles	
Marland	✓
Renzulli	✓
Gardner	✓
Sternberg	✓
Treffinger	✓
Gagné	
Stanley	
Feldhusen	✓
Betts	✓

Habiletés de planification de projet et de recherche

De nombreux élèves doués peuvent générer une mine d'idées qui deviennent alors le centre d'un projet autonome ou d'un projet réalisé en petit groupe. Cependant, il leur arrive d'éprouver de la difficulté à effectuer un projet de manière systématique et organisée. C'est pourquoi ils doivent apprendre à planifier et à exécuter une recherche efficace.

Dès la 1re année, les élèves peuvent être incités à établir des objectifs personnels à l'égard de ce qu'ils veulent trouver, des connaissances qu'ils veulent ajouter à leur répertoire, ainsi que des habiletés d'organisation et de travail dont ils ont besoin pour réaliser leurs objectifs. Il en résultera vraisemblablement un projet plus complet et perfectionné.

Les étapes qui sont décrites ci-dessous peuvent être utiles.

PREMIÈRE ÉTAPE

Planification

- À l'aide d'un arbre conceptuel, aider les élèves à explorer ce qu'ils savent déjà. Quelles connaissances ont-ils accumulées sur le sujet?
  - Définir le sujet central.
  - Énumérer les sous-titres nécessaires pour expliquer le sujet. (Dans un essai, ces sous-titres prendraient la forme de paragraphes.)

- L'élève doit :
  - faire une recherche préliminaire : lire des livres, parler aux adultes, se servir d'Internet pour découvrir les ressources qui existent;
  - consulter les tables des matières et les index des livres pour trouver les mots-clés se rapportant au sujet choisi;
  - consigner les idées recueillies. Sur des fiches de 8 cm sur 8 cm, dresser la liste des ressources utiles qui ont été consultées; par ex. : le titre, l'auteur, les numéros de pages ou les adresses Internet.

- L'élève doit :
  - énumérer les sources d'information : les sources principales (personnes, objets) et les sources secondaires (livres, articles, matériel Internet);

- prendre un cahier de brouillon; consacrer de deux à trois pages du cahier de brouillon à chaque sous-titre*;
- énumérer les habiletés qu'il doit acquérir pour avoir accès à ces ressources; par ex. : comment réaliser une entrevue.

* C'est un bon moment pour enseigner aux élèves comment prendre des notes et discuter de la qualité des sources d'information.

- L'élève doit :
  - écrire ses buts et ses objectifs sur ce qu'il désire trouver. La liste des choses à faire pourrait comprendre ce qui suit :
    « Je veux connaître les origines du Soleil. »
    « À la fin du projet, je serai capable de _____ ».
    (L'enseignant vérifie la liste des buts et objectifs pour s'assurer de leur pertinence avec le sujet traité et voit au respect de la possibilité de respecter l'échéancier.)

- L'élève :
  - dresse la liste des habiletés ou des méthodes de travail qu'il doit acquérir pour effectuer sa tâche.
    (L'enseignant peut enseigner des concepts comme la rédaction précise, la rédaction dans ses propres mots, la recherche de données dans un catalogue de bibliothèque informatisé ou dans Internet. L'enseignant veille à ce que les élèves sachent comment accéder aux ressources communautaires, comme la bibliothèque municipale, un musée, un planétarium, etc.)

- L'élève :
  - fait un calendrier de quatre, cinq ou six semaines, comme suit :
    1re semaine : arbre conceptuel… définir le sujet et trouver les sous-titres
    2e semaine : apprentissage des habiletés nécessaires à la collecte d'information
    3e semaine : collecte d'information… écrite dans tes propres mots
    4e semaine : première ébauche… Que signifie cette phrase, ce paragraphe? Ai-je expliqué cette information clairement?
    5e semaine : Texte final, avec toutes les images et les titres. REMETTRE LE TRAVAIL À TEMPS.
    6e semaine : Mémoriser mon travail pour que je puisse faire mon exposé.

  Dans le calendrier ci-dessus, l'élève doit prévoir du temps pour se réunir seul avec l'enseignant toutes les semaines afin de passer les progrès en revue.

DEUXIÈME ÉTAPE

Enseigner les habiletés nécessaires à la collecte d'information

- Certaines habiletés importantes à enseigner ici :
  - se servir des notes prises en brouillon;
  - ne pas faire de plagiat;
  - savoir se servir d'un clavier d'ordinateur;
  - savoir faire du traitement de texte;
  - citer les références et les sources;
  - recourir aux tableaux et aux graphiques;
  - faire des entrevues au téléphone et en personne.

- Les enseignants doivent discuter de la pertinence d'une habileté devant être acquise par un élève et vérifier s'il l'a bien acquise et sait bien s'en servir.

- L'enseignant et l'élève devraient constamment se reporter au calendrier pour vérifier si les échéances sont respectées.

TROISIÈME ÉTAPE

Collecte de l'information

- Revérifier si les sous-titres orientent suffisamment bien les élèves vers ce qu'ils doivent savoir. L'information placée sous un sous-titre est-elle vraiment pertinente? Les sous-titres s'enchaînent-ils de manière telle que le sujet a du sens?

- L'élève devrait éliminer les sources d'information qui ne procurent pas d'information par rapport à ces sous-titres.

- L'élève prépare un glossaire des mots techniques, des noms et des dates afin de faciliter la lecture des personnes qui liront le projet, puis il vérifie l'orthographe des termes.

- L'élève vérifie l'exactitude de l'information, élimine les répétitions superflues et corrige la syntaxe des phrases.

QUATRIÈME ÉTAPE

Première ébauche

- L'élève rédige sa première ébauche en se fondant sur ses notes préliminaires et ses croquis.

- L'élève devrait relire sa première ébauche pour voir si rien ne cloche :
  - « Que signifie cette phrase, ce paragraphe? »;
  - « Est-ce que cette phrase ou ce paragraphe va bien sous le sous-titre en question? ».

- L'élève devrait vérifier si les références, le contenu et le glossaire (le cas échéant) sont complets et adéquats :
  - les références se trouvent à la bibliographie;
  - la table des matières est placée en début de texte;
  - le glossaire apparaît à la fin du texte.

- L'élève corrige ses fautes d'orthographe et de grammaire.

CINQUIÈME ÉTAPE

La version finale

- L'élève rédige le texte qui servira à la présentation finale :
  - il vérifie si son travail est soigné :
    - les sous-titres sont en gros caractères;
    - les illustrations sont dotées de vignettes;
    - les graphiques sont munis de descriptions.

- L'élève remet son travail à temps.

SIXIÈME ÉTAPE

L'exposé

- L'élève évalue ce qu'il a appris et décide quelle partie de ses connaissances peut être transmise au reste de la classe et (ou) il repère les spécialistes de son domaine d'étude. (L'enseignant prépare une liste de vérification en ce qui a trait à l'art de parler en public et prépare des exercices d'élocution pour les élèves.)

- L'élève prépare des notes pour son exposé sur des fiches de 8 cm sur 13 cmo :
  - les faits saillants des idées;
  - la mémorisation de l'exposé.

- L'élève :
  - prépare des transparents;
  - choisit des extraits de cédéroms ou de ressources visuelles;
  - photocopie la documentation destinée à son auditoire (si l'exposé doit être illustré);
  - fait attention aux droits d'auteurs.

- L'élève répète son exposé.

- L'élève aime faire sa présentation.

SEPTIÈME ÉTAPE

Évaluation du processus et du projet

- L'évaluation devrait être fondée sur ce qui suit :
  - les habiletés de planification acquises par l'élève;
  - les principales habiletés et les principaux processus qui ont été appris;
  - l'exposé;
  - la qualité finale du travail.

- Les élèves devraient remettre à l'enseignant :
  - leur cahier de planification du projet;
  - leurs notes préliminaires;
  - leur première ébauche;
  - leur version finale.

- Le projet sera noté sur 100. La répartition des notes attribuées pour chaque habileté et processus devrait être communiquée de deux à trois semaines avant la date de tombée pour que les élèves sachent ce qu'ils doivent avoir acquis et terminé pour obtenir les meilleures notes possibles. L'enseignant pourra modifier le barème de correction lorsque l'accent devra être mis sur d'autres habiletés et processus.

- Voici un modèle de barème de correction pour un projet écrit.

10 %	**Page couverture** La page couverture laisse-t-elle entrevoir un projet intéressant? Comprend-elle : le nom de l'élève, sa classe, la date, le titre, le nom de l'enseignant, le nom de son école?
10 %	**Contenu, glossaire, références** Est-ce que tous les sous-titres et les graphiques figurent dans le contenu? Les termes du glossaire sont-ils bien définis? Y a-t-il des termes du projet qui devraient faire partie du glossaire? Est-ce que toutes les références sont bien indiquées à la fin?
10 %	**Orthographe et grammaire** Est-ce que tous les mots sont bien orthographiés? Les phrases sont-elles simples, logiques, faciles à lire et à comprendre?
10 %	**Dans ses propres mots** L'élève a-t-il utilisé ses propres mots? L'élève a-t-il bien pris ses notes préliminaires et fait de bons résumés? L'élève a-t-il fait du plagiat? A-t-il mis en référence toutes les citations et les illustrations?
10 %	**Dates de tombée respectées** Est-ce que chaque étape du projet a été terminée à temps et la version finale a-t-elle été remise à temps?
10 %	**Projet intéressant** L'élève a-t-il obtenu des renseignements intéressants? Y a-t-il une amélioration par rapport à ses travaux précédents?
10 %	**Titre et sous-titres, diagrammes et illustrations soignés** L'élève a-t-il tracé ses lignes à la règle, tout collé avec soin, mis les choses à l'horizontale? Les sous-titres et les illustrations respectent-ils le bon ordre? Les illustrations sont-elles placées sous les bons sous-titres? L'enseignant peut-il lire ce qui est écrit? Est-ce lisible? L'élève a-t-il employé la bonne couleur d'encre?
10 %	**Comment s'est fait l'apprentissage des nouvelles habiletés** Cette note est personnelle. Elle est conçue pour chaque élève et tient compte d'une nouvelle habileté. Il y a lieu de vérifier le cahier de planification du projet, les notes préliminaires et la première ébauche pour déterminer si ces habiletés ont été maîtrisées. L'élève a-t-il bien recouru aux nouvelles habiletés de planification de projet et aux ressources communautaires? L'élève a-t-il recueilli des renseignements adéquats et originaux? L'élève a-t-il bien révisé son travail? S'est-il servi des sous-titres systématiquement et correctement à partir de l'arbre conceptuel? L'élève a-t-il amélioré une certaine habileté depuis son dernier projet?
20 %	**Exposé** L'élève s'est-il bien préparé pour sa présentation orale? A-t-il écrit des points de repère? A-t-il mémorisé ce qu'il doit dire? Est-ce que les sous-titres de l'exposé sont écrits sur des transparents ou sur du papier pour cartes géographiques? Au début de son exposé, a-t-il réussi à retenir l'attention de la classe en montrant une image ou un article particulier? A-t-il préparé une activité pour la classe, leur permettant d'entendre, de voir, de toucher ou de faire quelque chose? L'élève surveille-t-il son langage corporel quand il parle? Se tient-il bien debout sans bouger, sourit-il, regarde-t-il son auditoire directement? L'élève parle-t-il fort et lentement? Articule-t-il? L'élève respecte-t-il le temps qui lui a été accordé pour faire son exposé? Sa présentation est-elle trop courte, ou trop longue? L'exposé était-il facile à comprendre et à suivre? La présentation orale était-elle intéressante?

Modèles	
Marland	✓
Renzulli	✓
Gardner	✓
Sternberg	✓
Treffinger	✓
Gagné	
Stanley	
Feldhusen	✓
Betts	✓

Simulations

La simulation, c'est une stratégie grâce à laquelle les élèves sont invités à réagir comme s'ils faisaient partie de l'action ou de l'interaction simulée. Dans le cadre d'une simulation, la classe devient l'objet du thème et les élèves découvrent le sujet en adoptant divers rôles et en se familiarisant avec le thème. La simulation prend la forme d'un véhicule qui permet aux élèves de « vivre » des sujets pour lesquels ils n'auraient, autrement, l'occasion de connaître que par le biais de la lecture ou de l'écoute. Les simulations sont une source de motivation extrême, car elles permettent non seulement aux élèves de jouer un rôle actif sur le plan de l'apprentissage, mais également de recréer un événement ou un moment de l'histoire et de le voir se dérouler dans leur classe. Une simulation peut être aussi simple que si des élèves devenaient les joueurs d'un jeu d'échec, étaient des habitants de l'Égypte ancienne vivant sur le Nil ou construisaient un musée et donnaient naissance aux œuvres d'art qui seront placées sur ses murs.

Les simulations peuvent être facilement intégrées au programme d'études, englober toutes les matières et développer non seulement les connaissances scolaires des élèves, mais aussi renforcer leur développement émotif et rehausser leur prise de conscience générale. Les simulations réussissent particulièrement bien chez les élèves doués et talentueux parce qu'elles permettent aux élèves d'explorer un sujet en détail et de participer au meilleur de leurs capacités.

Lorsqu'on choisit une simulation, il est important d'opter pour un sujet qui retient l'intérêt tant de l'enseignant que de l'élève. L'étape la plus importante consiste à dresser les fondements de la simulation, car c'est cela qui détermine dans quelle mesure les élèves y ont adhéré, sans compter que c'est également cela qui permettra à la simulation de se développer à plein. Plus la classe sera à l'image de la scène à simuler, plus la simulation sera réussie dans son ensemble. Le premier jour de la simulation, le fait d'accueillir les élèves vêtus d'un costume approprié ou d'adopter des manières particulières permet de lancer la simulation de manière mémorable. Si les élèves ont vraiment l'impression de faire partie des événements discutés, l'apprentissage se fait alors de manière plus réelle et naturelle, et ils comprennent beaucoup plus de concepts. D'excellentes idées de simulations ont été publiées par Interaction Publishers, Inc. à l'adresse : DBA Interact, #101, 1825 Gillespie Way, El Cajon, CA, 92020–1095; tél. : (619) 448–1474. Cet éditeur publie des simulations complètes conçues par des enseignants, qui peuvent être facilement utilisées et adaptées dans n'importe quelle classe.

Grâce aux stratégies suivantes, les simulations peuvent être mieux réussies :

- l'enseignant doit absolument aimer le sujet, car s'il est enthousiaste, il lui sera plus facile de motiver les élèves;
- l'enseignant doit lire les plans de la simulation à maintes reprises afin de bien comprendre son orientation et de pouvoir mener les élèves à bon port;
- l'enseignant doit avoir tout le matériel à sa disposition avant le début de la simulation;
- l'enseignant doit répartir les objectifs en divers segments d'information ou matières, ce qui l'aidera à planifier son temps de manière plus efficace;
- l'enseignant doit choisir les rôles et les groupements d'élèves avec soin pour que les élèves puissent s'entraider, tout en leur donnant l'occasion de développer les habiletés qu'ils maîtrisent moins bien;
- l'enseignant ne doit pas hésiter à faire des changements au besoin, notamment en fonction de la rétroaction des élèves qui lui diront comment vont les choses et ce qu'il y a lieu de changer.

Lorsque l'enseignant prend note des anecdotes et observations pendant la leçon, il peut alors faire l'évaluation de la simulation facilement. Au besoin, il peut également évaluer et noter le travail des élèves, puis donner un test final sur la leçon afin de mieux déterminer si les élèves ont bien compris ce qu'ils ont appris dans l'ensemble. Les simulations peuvent représenter un moyen précieux et agréable d'enseigner aux élèves doués, en autant que la situation soit abordée de manière positive et enthousiaste.

Programmation accélérée[91]

Modèles

Marland	✓
Renzulli	✓
Gardner	✓
Sternberg	✓
Treffinger	✓
Gagné	✓
Stanley	✓
Feldhusen	✓
Betts	

L'accélération consiste à donner aux élèves un enseignement à un niveau plus avancé qu'ils ne le feraient normalement, et ce, en fonction de leurs besoins d'apprentissage. Il y a accélération lorsque l'enseignant présente un programme d'études plus poussé aux élèves, lorsque ceux-ci sautent une année scolaire ou lorsqu'ils suivent des cours particuliers de niveau plus élevé.

Les élèves qui sont avancés dans toutes les matières peuvent suivre des cours accélérés par année scolaire ou par matière. Dans ce dernier cas, un élève de 6^{e} année pourrait faire des mathématiques de niveau plus avancé et du français au niveau approprié pour son âge.

[91] Tiré de : *Gifted education: a resource guide for teachers*, (p. 17–18), Special Education Branch, Ministry of Education, Colombie-Britannique, Victoria, C.-B. : Ministry of Education, Colombie-Britannique, 1995.

Voici des options de programmation accélérée :

- progresser continuellement — les élèves progressent à leur propre rythme tout en suivant le programme d'études;
- sauter une année scolaire;
- accélération du contenu — le contenu est accéléré;
- évaluer les exigences du cours — donner un test préliminaire de la matière prescrite par le programme d'études afin de déterminer si un élève doit participer à une leçon de groupe; les élèves peuvent être dispensés de certains segments d'un cours s'il est évident qu'ils le maîtrisent déjà, ce qui leur donne le temps de se consacrer à d'autres apprentissages;
- suivre des cours de niveau supérieur l'été ou après l'école;
- suivre des cours par correspondance;
- suivre des cours à crédit spécifiquement conçus à cette fin; par exemple, des cours de spécialisation en anglais ou en mathématiques, pour lesquels le contenu, le processus et le produit ont été enrichis;
- suivre des cours d'équivalence au secondaire, permettant à l'élève d'acquérir des crédits pour un cours ou un demi-cours qui lui seront utiles pour aller à l'université qu'il fréquentera plus tard;
- être inscrit à plus d'une année à la fois; par exemple, un élève peut être inscrit en 7^{e} année pour la plupart de ses matières, et en 8^{e} année pour une matière particulière;
- terminer ses études plus tôt que les autres élèves;
- s'inscrire à un établissement postsecondaire à un plus jeune âge;
- accélérer le programme d'étude de manière radicale (ce qui permet aux élèves d'être admissibles à l'université deux ans ou plus avant les élèves de leur âge).

Certaines des options d'accélération dont il est question ci-dessus peuvent être facilitées grâce aux manières de procéder ci-dessous.

Télescopage

Le télescopage consiste à réduire le temps consacré aux élèves pour étudier la matière prescrite. Souvent, le contenu et les habiletés des cours se chevauchent d'une année scolaire à l'autre. Les élèves doués et talentueux n'ont pas nécessairement besoin d'autant de temps pour apprendre la matière et s'en rappeler. L'élève qui termine ses mathématiques de 8^{e} et de 9^{e} années en un an est un exemple de télescopage. Le télescopage peut être employé dans le cadre de l'accélération.

Compactage

Le compactage est une stratégie servant à rationaliser la quantité de temps qu'un élève consacre au programme d'études ordinaire. Grâce à cette stratégie, les élèves peuvent montrer ce qu'ils savent, faire des travaux portant sur les aspects de la matière qu'ils doivent apprendre et ensuite, avoir le temps de travailler sur d'autres aspects du programme d'études.

Le compactage peut aider à réduire les répétitions et laisser le temps aux élèves de se consacrer à des projets personnels qu'ils choisissent eux-mêmes.

Le compactage peut également servir à approfondir le travail d'un sujet donné. Par exemple, si les mathématiques représentent la matière à compacter, les élèves passeront moins de temps sur les travaux réguliers en classe et plus de temps sur les applications ou les activités d'enrichissement des mathématiques.

Pour compacter le programme d'études :

- déterminer ce que l'élève doit savoir par rapport à l'aspect de la matière devant être compactée;
- déterminer ce que l'élève sait déjà, au moyen de tests, d'observations, d'analyses du rendement;
- donner des travaux qui permettront à l'élève de maîtriser la matière qu'il ne connaît pas;
- avec l'élève, élaborer un plan personnalisé pouvant comprendre ce qui suit :
  - des occasions d'enrichissement de la matière compactée;
  - des occasions d'enrichissement dans un domaine d'intérêt;
  - un projet d'étude personnel.

LE COMPACTEUR[92]

Le compactage peut aider dans le cadre de la préparation du *Plan d'intervention personnalisé* (PIP) des élèves. Le Compacteur (voir ci-dessous) fournit un plan systématique en vue du compactage et de la rationalisation du programme d'études régulier (Renzulli et Smith, 1978). Il comporte trois grandes sections : les segments du programme d'études pouvant être compactés; la marche à suivre pour le compactage de la matière de base; et les activités d'accélération et (ou) d'enrichissement.

[92] Tiré de : « A Practical model for designing individual educational programs (IEPs) for gifted and talented students », J. S. Renzulli et L. H. Smith, *Gifted Child Today*, 11(1)54, p. 36–37, 1988.

GUIDE PERSONNEL DE PROGRAMMATION D'ÉTUDES[93]

Le Compacteur

Preparé par Joseph S. Renzulli
Linda H. Smith

NOM _____ ÂGE _____ ENSEIGNANT(S) _____ Date des entretiens individuels et nom des personnes participant à la planification du PIP

ÉCOLE _____ ANNÉE SC. _____ PARENT(S) _____ _____ _____ _____ _____

SEGMENTS DU PROGRAMME D'ÉTUDES POUVANT ÊTRE COMPACTÉS — Décrire brièvement la matière de base à couvrir pendant la période de notation visée ainsi que l'information qui laisse indiquer un besoin de compactage, qu'elle découle d'évaluations ou autre.	MARCHE À SUIVRE POUR LE COMPACTAGE DE LA MATIÈRE DE BASE — Décrire les activités qui serviront à garantir la compétence dans les segments de base du programme d'études.	ACTIVITÉS D'ACCÉLÉRATION ET (OU) D'ENRICHISSEMENT — Décrire les activités qui permettront de fournir des expériences d'apprentissage avancées dans chaque segment du programme d'études régulier.

☐ Cocher cette case si d'autres renseignements sont écrits au verso.

Copyright © 1978 par Creative Learning Press, Inc., P.O. Box 320, Mansfield Center, CT 06250. Tous droits réservés.

La première colonne, intitulée : *Segments du programme d'études pouvant être compactés*, devrait être considérée une fois qu'un profil exhaustif des aptitudes, des intérêts et des modes d'apprentissage de l'élève a été préparé. Ce profil aide à fournir de l'information laissant indiquer un besoin de compactage, que cette information découle d'évaluations ou autre, pour un ou plusieurs aspects du programme d'études. Cette première colonne comprend les objectifs d'apprentissage pour une leçon particulière, objectifs qui sont suivis de l'information puisée à partir des évaluations, comme les notes d'examens, les profils de comportement et les anciens dossiers scolaires.[94]

---

[93] Tiré de : *The Compactor*, J. S. Renzulli et L. H. Smith, Mansfield Center, Connecticut, Creative Learning Press Inc., 1978.

[94] Tiré de : « A Practical model for designing individual educational programs (IEPs) for gifted and talented students », J. S. Renzulli et L. H. Smith, *Gifted Child Today*, 11(1)54, p. 36–37, 1988.

Dans la deuxième colonne, intitulée : *Marche à suivre pour le compactage de la matière de base*, il faut inscrire les façons dont la compétence à l'égard du programme d'études régulier peut être démontrée par écrit. Cette colonne comprend la description des outils de prétest que choisissent les enseignants de même que les résultats des tests. Dans la mesure du possible, les enseignants devraient se servir des instruments de diagnostic qui existent déjà pour les segments concernant les habiletés de base. Ces instruments prennent la forme de prétests, de tests de fin de leçons ou d'exercices sommaires qui contiennent un échantillon des grands concepts présentés dans une leçon donnée. Advenant que ces tests ou instruments de diagnostic ne soient pas facilement accessibles, il y a lieu de passer en revue les principaux objectifs d'une leçon donnée et de mettre au point un instrument en se fondant sur les cahiers d'exercices ou les manuels de classe se rapportant à la leçon en question.

Dans la troisième colonne, intitulée : *Activités d'accélération et (ou) d'enrichissement*, il faut prendre des décisions de base sur les limites des matières enseignées, desquelles les activités d'enrichissement feront partie. Par exemple, si plusieurs leçons de mathématiques sont compactées, il faut décider si le temps qui a été gagné sera consacré à l'enrichissement ou à l'accélération dans ce segment du programme d'études. Bien que des éléments d'ordre pratique ou organisationnel puissent imposer certaines restrictions aux activités d'enrichissement, il faut d'abord et avant tout prendre en considération les champs d'intérêt des élèves en matière d'activités avancées lorsque vient le temps de prendre des décisions.

GUIDE PERSONNEL DE PROGRAMMATION D'ÉTUDES
Le Compacteur

Préparé par Joseph S. Renzulli
Linda H. Smith

NOM Abigail ÂGE 9 ENSEIGNANT(S) M^me^ Green Date des entretiens individuels et nom des personnes participant à la planification du PIP

ÉCOLE Swallow Hills ANNÉE SC. 4 PARENT(S) _____ _____ _____ _____ _____

SEGMENTS DU PROGRAMME D'ÉTUDES POUVANT ÊTRE COMPACTÉS — Décrire brièvement la matière de base à couvrir pendant la période de notation visée ainsi que l'information qui laisse indiquer un besoin de compactage, qu'elle découle d'évaluations ou autre.	MARCHE À SUIVRE POUR LE COMPACTAGE DE LA MATIÈRE DE BASE — Décrire les activités qui serviront à garantir la compétence dans les segments de base du programme d'études.	ACTIVITÉS D'ACCÉLÉRATION ET (OU) D'ENRICHISSEMENT — Décrire les activités qui permettront de fournir des expériences d'apprentissage avancées dans chaque segment du programme d'études régulier.
Étude de roman : • compréhension du sens; • prévision des événements; • développement des personnages; • défense de ses opinions. La moyenne d'Abigail en français est de A à A+. Elle lit de un à deux romans par semaine. Ses habiletés en analyse et en discussion sont exceptionnelles.	• Entretien avec Abigail pour discuter d'un roman qu'elle a lu récemment. • CTBS . . . . 95 % • Revoir les commentaires de journal se rapportant au roman : xx. • Enregistrer une petite discussion de groupe dans le cadre de laquelle Abigail était chef de groupe.	• Prendre des extraits d'un roman et en faire un scénario pour le théâtre ou une représentation. Déterminer les rôles... faire la mise en scène... passer à l'action. OU • Recueillir des données pour rédiger la biographie d'un leader de la communauté, d'un artiste ou d'un musicien de la région. Écrire l'histoire d'une personne.

SUGGESTIONS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DU COMPACTAGE DU PROGRAMME D'ÉTUDES[95]

- Commencer par cibler un petit groupe d'élèves pour lesquels le compactage semble présenter un bon choix. Pour apprendre à repérer les prétests disponibles, à identifier les forces, à élaborer ou à modifier le programme d'études et à le remplacer par de la matière intéressante et suffisamment difficile, il faut du temps et des efforts. Le fait de commencer avec deux ou trois élèves qui ont, de toute évidence, besoin de ce service facilite la tâche.

- Choisir un aspect du contenu pour lequel :
  - l'élève a déjà démontré la maîtrise du sujet ou pour lequel il possède des forces à cet égard;
  - il existe beaucoup de ressources pour faire un prétest afin de déterminer s'il maîtrise le sujet, et pour enrichir et accélérer le contenu.

[95] Tiré de : *Curriculum compacting: the complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*, (p. 139–141), S. M. Reis, D. E. Burns et J. S. Renzulli, Mansfield Center, Connecticut, Creative Learning Press Inc., 1992.

- Essayer différentes méthodes de prétest ou d'évaluation. Demander de l'aide d'autres membres du corps enseignant, d'aides-enseignants ou de bénévoles.

  De nombreuses autres méthodes peuvent servir à évaluer la maîtrise d'habiletés déjà acquises ou la possibilité, pour un élève, d'acquérir un sujet plus rapidement. Les évaluations en fonction des objectifs peuvent être employées pour tous les élèves. Les enseignants peuvent également recourir à d'autres techniques d'évaluation (dissertations, portfolios, productions des élèves) pour démontrer leur compétence et la maîtrise du contenu.

- Faire le compactage en fonction d'une leçon ou d'un sujet au lieu de le faire en fonction du temps (comme une période de notation ou un trimestre).

- Décider comment documenter le matériel compacté et définir la compétence. Pour ce faire, obtenir le consensus du personnel et respecter la politique du district à cet égard.

  Pour prendre des notes sur le processus du compactage, se servir soit du Compacteur, soit d'une autre formule élaborée localement. Pour mesurer et déterminer ce que constitue la compétence dans un sujet donné, les enseignants peuvent recourir à diverses stratégies. Une des stratégies souvent utilisée pour mesurer la compétence consiste à administrer des tests portant sur des leçons, des chapitres ou de la révision. Parmi les autres stratégies, notons l'établissement de grandes lignes, des questions de compréhension de lecture, des pages de vérification, des tests hebdomadaires avec la classe, des problèmes choisis par l'enseignant, des séances d'apprentissage coopératif et des travaux individuels au tableau avec l'enseignant. En général, les enseignants identifient une norme de compétence spécifique grâce à laquelle ils évaluent si les élèves ont maîtrisé le programme d'études régulier. Le critère de détermination de la compétence a tendance à varier de 80 à 100 pour cent.

- Solliciter l'aide de toutes les ressources disponibles afin de créer une vaste gamme d'occasions et d'options pour remplacer le contenu éliminé par le biais du compactage. Les enseignants recourent principalement à deux stratégies d'enseignement : l'enrichissement et l'accélération.

La liste suivante présente des exemples d'activités d'enrichissement.

Stratégies d'enrichissement

- Puzzles mathématiques, problèmes sous forme d'énoncés
- Projets
- Lecture libre
- Temps et jeux à l'ordinateur
- Jeux faisant appel à la créativité
- Activités faisant appel à la réflexion critique
- Mots croisés
- Trousses personnalisées
- Excursions
- Mots plus difficiles
- Recherche
- Utilisation d'ouvrages de référence
- Activités faisant appel à la réflexion créative
- Activités faisant appel aux habiletés de recherche
- Rapports
- Création de jeux
- Participation à des jeux ou à des concours
- Centres d'apprentissage
- Art oratoire
- Babillards
- Tenue de journal
- Expériences scientifiques
- Enquêtes dirigées par un mentor

- Persévérer, tout en prenant le temps de réfléchir à ce qui a porté fruits et de mettre à l'essai de nouvelles idées.

  Le compactage devient plus facile lorsqu'il évolue au point de devenir plus qu'une série de tests et d'exercices de tenue de dossiers. Lorsque les enseignants font du compactage depuis un certain temps, cette formule devient une solution de rechange acceptable et une nouvelle façon de penser des apprenants et du programme d'études de l'année scolaire visée. Pour que le compactage porte fruits de cette façon, il est extrêmement important d'être organisé et de prendre la tâche au sérieux.

L'Annexe 47 renferme un exemple en blanc de compactage. L'ouvrage intitulé : *Curriculum Compacting: The Complete Guide to Modifying the Regular Curriculum for High Ability Students*, (1992), S. M. Reis, D. E. Burns et J. S. Renzulli présente en détail la notion du compactage de même que des listes de ressources et de lieux pour savoir où se les procurer.

Travaux échelonnés

Les travaux échelonnés sont conçus pour répondre aux besoins des élèves dont le rendement scolaire se situe à divers niveaux. Les élèves travaillent sur le même contenu, mais les enseignants leur posent des questions différentes et leur font faire des activités différentes en

fonction de leurs aptitudes.[96] Les travaux échelonnés peuvent être rédigés par les enseignants, qui s'appuient sur une question générative fondée sur le programme d'études provincial.[97] Les enseignants peuvent créer des travaux échelonnés en prenant soin d'y inclure des attentes, des tâches et des résultats d'apprentissage attendus qui peuvent répondre à une variété de besoins et de modes d'apprentissage. Ensuite, les travaux échelonnés peuvent être élaborés pour les élèves doués et talentueux.

L'information que recèle le profil d'un élève peut aider les enseignants à faire en sorte que les besoins de chaque élève soient satisfaits au sein d'un échelon. Un profil d'élève comprend des renseignements sur son rendement scolaire, ses modes d'apprentissage et ses forces, ses champs d'intérêt, ses aptitudes particulières, ses visions et ses objectifs vis-à-vis de l'avenir. Pour en savoir plus sur les profils d'élèves, se reporter aux pages 66-67.

Dans le cadre de l'élaboration des travaux échelonnés, les enseignants peuvent recourir à la théorie des intelligences multiples de Gardner, expliquée aux pages 25 à 28, ou à la taxonomie de Bloom, énoncée aux pages 131 à 134. Ces outils leur permettent de tenir compte des forces et des besoins individuels des élèves de chaque échelon.

Grâce aux travaux échelonnés, les élèves doués et talentueux ont la possibilité et l'occasion :

- d'employer des habiletés de réflexion supérieures;
- de générer des idées;
- de réfléchir à leur propre cognition;
- d'entreprendre des activités innovatrices, complexes et enrichissantes;
- de se familiariser avec leurs propres besoins cognitifs et affectifs;
- d'explorer des sujets qui les intéressent.

Un exemple de travail échelonné se trouve ci-dessous. Dans le cadre de ce travail, les élèves sont classés comme étant en difficulté, intermédiaires ou doués et talentueux. Ces trois profils d'apprenants ne sont, en aucune façon, les seuls échelons qui peuvent être considérés. Les échelons doivent être créés en fonction des besoins de chaque élève.

---

[96] Tiré de : *Gifted education: a resource guide for teachers*, (p. 19), Special Education Branch, Ministry of Education, Colombie-Britannique, Victoria, C.-B. : Ministry of Education, Colombie-Britannique, 1995.

[97] Adapté de : *Tiered assignments: holistic pedagogy and assessment in accommodating student diversity*, R. Smith. Étude de maîtrise inédite, University of Portland, 1996.

Septième année
Matière : Études sociales – Les gens et leur culture
Sujet B – La transition culturelle – Une étude de cas : le Japon

Le but de cette étude est d'aider les élèves à comprendre la transition culturelle. Les élèves étudieront les changements qui se sont produits, au cours des cent dernières années, dans la culture japonaise. La généralisation principale à laquelle les élèves doivent arriver, est la suivante : la transition culturelle est le produit d'influences internes et externes.

SUJETS ET QUESTIONS RELEVANT DE L'ENQUÊTE
Ces questions peuvent guider les réflexions et les discussions découlant de ce travail.

- Comment une culture change-t-elle?
- Jusqu'à quel point devrait-on encourager les changements dans une culture?
- Quels changements ont eu lieu dans la culture japonaise?
- Qu'est-ce qui pousse les cultures à changer?
- Quels aspects de la culture japonaise traditionnelle ont été conservés?
- Quelles ont été les conséquences pour la culture japonaise des contacts avec d'autres sociétés?
- Comment les gens réagissent-ils aux changements culturels?
- Quelles ont été les influences de la culture japonaise sur votre culture?

Le travail échelonné dont il est question ci-dessous a été conçu pour répondre aux besoins de trois types d'apprenants :

- *apprenants ayant des difficultés* — il s'agit d'élèves qui ont un programme d'études à leur portée, mais qui ont besoin d'un enseignement modifié;
- *apprenants intermédiaires* — ce sont les élèves capables de comprendre et d'atteindre les objectifs déterminés dans le programme d'études de la province;
- *apprenants doués et talentueux* — il s'agit d'élèves ayant un rendement et (ou) des possibilités exceptionnelles pour une vaste gamme d'aptitudes.

Le travail serait alors échelonné comme suit.

QUESTION À CARACTÈRE INCITATIF
Que se passe-t-il au sein d'une société lorsque des influences externes et internes suscitent des changements sur le plan des principes et des systèmes économiques, politiques et sociaux?

PREMIER ÉCHELON (APPRENANTS AYANT DES DIFFICULTÉS)
Ensemble, les élèves et les enseignants (en s'appuyant sur l'information présentée par l'enseignant et se trouvant dans le manuel) vont :

- revoir, avec l'aide de l'enseignant, les renseignements se rapportant au Japon et à sa culture au cours du dernier siècle;
- revoir et énumérer, ensemble (au tableau), les influences qui ont suscité des changements au sein de la culture japonaise;
- faire un remue-méninges ensemble pour trouver les faits positifs, les faits négatifs et les faits intéressants ayant découlé des changements.

Production
Les élèves doivent copier la liste des influences et énumérer les faits positifs, les faits négatifs et les faits intéressants ayant émané des séances de remue-méninges.

DEUXIÈME ÉCHELON (APPRENANTS INTERMÉDIAIRES)
À l'aide de l'information présentée par l'enseignant, des renseignements du manuel et d'information provenant d'autres sources (Internet, autres manuels, entrevues, etc.), les élèves dressent la liste des facteurs positifs, négatifs et intéressants se rapportant aux changements culturels caractérisant la société japonaise.

Production (au choix de l'élève)

- collage;
- dissertation;
- exposé oral.

TROISIÈME ÉCHELON (APPRENANTS DOUÉS ET TALENTUEUX)
D'après les connaissances et la compréhension des élèves au sujet de la nature changeante de la culture japonaise, ils font un débat sur la résolution suivante :

> « Au sein de la société japonaise, le changement culturel est une conséquence désirable. »

Puisque ces élèves doivent comprendre ce qu'est un débat, cette étude pourrait être de nature interdisciplinaire, en ce sens que l'enseignant de français pourrait enseigner les principes du débat.

Production
Les élèves participeront à un débat devant toute la classe.

Lignes directrices pour l'élaboration de programmes d'études organisés en leçons

Une leçon, c'est la délimitation précise d'activités se rapportant à une matière, un sujet ou un thème particulier. Cette délimitation est représentative de l'étendue des occasions d'apprentissage et du développement séquentiel de l'apprentissage (Kaplan, 1974). Dans le cadre de la planification de leçons, l'accent devrait être mis sur la dispense d'une programmation systématique, complète et planifiée d'avance.

La méthode par leçons présente les concepts fondamentaux de la discipline de manière appropriée à une population donnée, ce qui permet une interaction avec les concepts à des degrés de complexité et de perfectionnement croissants au fur et à mesure que l'élève vieillit. Les leçons offrent les avantages de la continuité, de la souplesse et de l'adaptabilité aux champs d'intérêt, aux modes d'apprentissage et aux aptitudes des élèves.

Considérations générales

- On présente des choix, en tenant compte de la variété des intérêts, des modes d'apprentissage et des aptitudes des élèves.
- Les élèves sont incités à devenir des apprenants plus autonomes.
- Le matériel est impartial, n'est pas sexiste, n'est pas raciste et n'est pas élitiste.
- On emploie un ou plusieurs modèles et (ou) stratégies pour que le concept d'enrichissement général soit doté d'une structure, par exemple :
  taxonomie de Bloom;
  résolution créative des problèmes;
  réflexion créative;
  apprentissage autonome.
- On donne des occasions aux élèves de développer une prise de conscience personnelle et un concept de soi.
- On met l'accent sur le respect de l'individualisme et on favorise l'originalité et la non-conformité.

Considérations spécifiques

Les trois composantes de base des programmes d'études organisés en leçons sont indiquées ci-dessous.

Contenu

Le contenu, c'est la matière à enseigner ou les connaissances qui doivent être acquises dans le cadre d'une expérience d'apprentissage. Le programme d'études prescrit porte sur un ensemble de renseignements qui doivent être considérés dans chaque discipline. Avant même que l'enseignement ne commence, certains élèves doués montrent qu'ils maîtrisent certains aspects du contenu prescrit. Les enseignants devraient choisir les composantes des connaissances qu'il y a lieu d'aborder ou de renforcer.

Souvent, le programme d'études prescrit est rehaussé à l'aide de matériel supplémentaire découlant des champs d'intérêt des élèves.

Peu importe la source, le contenu doit comporter les éléments suivants :

- des faits;
- des concepts (catégories d'objets et d'événements);
- des principes (des lois qui décrivent une certaine régularité au sein des événements externes qui se produisent dans le monde naturel);
- des valeurs (des concepts faisant appel aux sentiments d'une personne);
- des attitudes (l'expression des sentiments ou des désirs concernant une personne, un lieu ou un objet).

Dans le cadre de la conception d'une leçon :

- le contenu présenté est suffisamment difficile et se rapporte à un sujet d'actualité, un enjeu ou un thème;
- le contenu du programme d'études prescrit est renforcé et approfondi;
- le contenu peut être de nature multidisciplinaire;
- le contenu du programme d'études prescrit peut faire l'objet d'un compactage, et ce, d'après les besoins des élèves;
- le vocabulaire du contenu est choisi de manière à favoriser l'acquisition d'un niveau de langue plus soutenu, ce qui permet aux élèves de jouer avec les mots.

Processus

Le processus fait allusion au répertoire d'habiletés que les élèves devraient acquérir au moment d'amorcer le programme d'études. Les programmes de douance mettent l'accent sur la maîtrise éprouvée des habiletés de base et la compétence dans le domaine de la pensée divergente et de l'intelligence pratique. Parmi les autres habiletés dont il faut tenir compte, notons les stratégies de recherche et de dépouillement de l'information, les habiletés en gestion du temps, les habiletés de préparation à la vie et les habiletés facilitant l'utilisation de la technologie.

Dans le cadre de la conception d'une leçon :

- les habiletés de base sont renforcées et approfondies;
- l'accent est mis sur les processus de réflexion divergente et l'ouverture d'esprit; par exemple, la pensée créatrice, l'esprit critique ou le questionnement relié au raisonnement de niveau supérieur;
- l'accent est mis principalement sur le processus, sans négliger l'aspect de l'acquisition de renseignements généraux.

PRODUCTION

La production, c'est la preuve qu'un élève a compris la matière et acquis les habiletés. La production peut prendre des formes diverses, soit écrite, orale ou visuelle. Se reporter aux pages 62 à 65 pour en savoir plus sur les productions.

Dans le cadre de la conception d'une leçon :

- la production permet aux élèves de réagir au sujet en recourant à des formes variées.

Étapes de la planification d'une leçon

Le tableau ci-après illustre les huit étapes de la planification d'une leçon.

Étapes de la planification d'une leçon

Choisir un thème

Choisir un sujet, un enjeu important ou thème brûlant qui intégrera de nombreux concepts, généralisations, principes et théories. L'enseignant doit savoir comment le sujet choisi cadre avec l'ensemble du programme. Comment retiendra-t-il l'imagination et l'intérêt des élèves?

Énumérer les résultats d'apprentissage

Corroborer le tout avec les programmes d'études de l'Alberta pour veiller à ce que les résultats généraux et spécifiques qui y sont prescrits soient inclus. Prolonger la liste en ajoutant aux résultats des concepts qui sont plus complexes et des habiletés qui nécessitent des degrés de réflexion supérieurs.

Énumérer les disciplines et les domaines

Quelles matières seront intégrées au cadre de la leçon? Français, sciences, mathématiques, musique…

Penser à diverses activités d'apprentissage

Élaborer un arbre conceptuel portant sur les activités à entreprendre. Demander aux élèves d'aider à trouver des activités d'enseignement. Inviter des collègues à faire part de leurs idées pour les intégrer à l'arbre conceptuel.

- Les activités mettent-elles l'accent sur le raisonnement de niveau supérieur, les habiletés de créativité, les concepts abstraits, les produits finis perfectionnés?
  - Dans l'affirmative, passer à la 5^{e} étape.
    Dans la négative, enrichir la qualité des activités au point d'inclure des activités de réflexion convergente et divergente; ex. : revoir la taxonomie de Bloom et les stratégies de pensée créatrice, p. 131 à 139.

Identifier les ressources

Collaborer ou s'entretenir avec l'enseignant ou le bibliothécaire afin d'identifier les ressources pertinentes, tant imprimées que non imprimées. Y a-t-il des ressources communautaires auxquelles on devrait avoir accès?

Déterminer l'ordre des activités

Déterminer quel devrait être l'ordre des activités afin de faciliter l'acquisition efficace des habiletés et des concepts.

Décider des stratégies d'évaluation

Comment la leçon sera-t-elle évaluée? Considérer les évaluations faites par l'enseignant, par les pairs, par soi-même et par des spécialistes. Comment les articles devant être placés dans les portfolios des élèves seront-ils choisis?

Revoir les considérations

Revoir les considérations générales et les considérations spécifiques dans le cadre de l'élaboration du programme d'études fondé sur les leçons. Bonne chance!

Exemple de plan de leçon

Choisir un thème

Grand thème : Qualité de la vie (études sociales de la 9e année)
Enjeu : *Loi sur les jeunes contrevenants*
Concept : Connaissance et compréhension de la loi, telle qu'elle existe
Généralisations : Influence de la *Loi sur les jeunes contrevenants* sur la société en général; ex. : les parents, les jeunes, les autorités de police, etc.

Énumérer les résultats d'apprentissage

- Les élèves rédigeront un énoncé de principes concernant la *Loi sur les jeunes contrevenants*, son apport et ses incidences sur la qualité de la vie.
- Les élèves auront recours à des habiletés de raisonnement de niveau supérieur… analyse, synthèse, évaluation.
- Les élèves communiqueront ce qu'ils ont appris à l'aide de moyens écrits et oraux.

Énumérer les disciplines et les domaines

- Études sociales – Sujet C : Le Canada – Répondre au changement : qualité de la vie.
- Français
- Sciences

Penser à diverses activités d'apprentissage

- Dépouillement de l'information… imprimée et non imprimée
- Rédaction d'une proposition
- Révision, lecture d'épreuves, perfectionnement à des fins de préparation
- Révision et présentation des stratégies d'interrogation
- Habiletés de débat

Identifier les ressources

- Conférenciers invités
- *Loi sur les jeunes contrevenants*
- Articles de journaux
- Internet

Déterminer l'ordre des activités

- Vue d'ensemble du concept, « qualité de la vie » (remue-méninges)
- Perspectives sur la *Loi sur les jeunes contrevenants* (conférenciers invités, articles de journaux, éditoriaux, etc.)
- Rédaction de propositions sur la façon dont l'information recueillie sera organisée dans le but ultime de rédiger un énoncé de principes
- Description de la forme de la présentation finale; ex. : l'énoncé de principes sera-t-il simplement remis à l'enseignant? Fera-t-il l'objet d'un exposé oral? D'une simulation?
- Débat sur l'enjeu

Décider des stratégies d'évaluation

- Observation de l'enseignant pendant toute la durée de la leçon; ex. : sérieux à la tâche, idées innovatrices, utilisation efficace des ressources, apprentissage autonome
- Autoévaluation; ex. : gestion du temps, réalisation des objectifs
- Évaluation par les pairs; ex. : les camarades de classe servent de juges pendant le débat
- L'enseignant donne une note au produit final.

Revoir les considérations

- Le sujet était pertinent, intéressant.
- Il a permis d'enrichir et d'approfondir le programme d'études prescrit.

MENTORATS

Le terme « mentor » ne fait pas allusion à un stage, à une formation en apprentissage ou à une relation plus ou moins organisée dans le cadre de laquelle l'élève passe simplement du temps en présence d'un adulte et reçoit de l'information (Boston, 1976). Une relation de mentorat, c'est une relation dynamique et partagée grâce à laquelle des valeurs, des attitudes, des passions et des traditions sont transmises d'une personne à une autre et sont intériorisées (Boston, 1976).

Modèles	
Marland	✓
Renzulli	✓
Gardner	✓
Sternberg	✓
Treffinger	✓
Gagné	✓
Stanley	✓
Feldhusen	✓
Betts	✓

Cinq caractéristiques distinguent le mentorat des autres relations :[98]

- une passion mutuelle pour un domaine particulier;
- des modes d'enseignement et d'apprentissage compatibles;
- une confiance continue;
- des perceptions réciproques de symétrie, c'est-à-dire un sentiment d'égalité dans la relation au fur et à mesure que l'élève acquiert de nouvelles connaissances et habiletés;
- l'adhésion à un mode de vie, en ce sens que le novice adopte graduellement le mode de vie de son mentor.

Un programme de mentorat réussi convient aux élèves de n'importe quelle année scolaire. Il s'agit d'un véhicule idéal pour répondre aux besoins différenciés des élèves doués parce qu'il facilite l'échange mutuel de connaissances au sein d'un partenariat d'apprentissage (Harper, 1988).

Cette section porte sur le mentorat comme étant une des façons les plus efficaces d'aider les élèves doués à actualiser leurs possibilités. Ce sont les enseignants et les parents qui devraient prendre la décision d'entreprendre une relation de mentorat.

Lignes directrices concernant les relations de mentorat

Les lignes directrices suivantes peuvent aider les parents et les éducateurs qui désirent considérer la possibilité d'établir des relations de mentorat pour les élèves doués.[99]

- Déterminer de quoi (et non pas de qui) un élève a besoin. L'élève peut vouloir apprendre une habileté ou une matière particulière, ou vouloir que quelqu'un l'aide à adopter un tout nouveau mode de vie.

---

[98] Tiré de : « Mentoring: a time-honored option for education of the gifted and talented », D. R. Clasen et R. E. Clasen, dans *Handbook of Gifted Education*, (2e édition), (p. 222), N. Colangelo et G. A. Davis (éditeurs), Needham Heights, Massachusetts, Allyn et Bacon, 1997.

[99] Tiré de : « Mentors provide personal coaching », F.A Kaufmann, *Gifted Child Monthly*, 9(1), p. 2–3, 1988.

- Discuter avec l'élève pour déterminer s'il veut vraiment avoir un mentor. Certains ne veulent qu'un copain ou un conseiller ou encore, être en contact avec une profession particulière.

- Identifier certains candidats pouvant servir de mentors. Pour ce faire, recourir à son propre cercle d'amis ainsi qu'aux personnes qu'ils connaissent, aux parents d'autres élèves doués, aux écoles et aux universités de la région, aux entreprises et agences, aux associations professionnelles et aux groupes artistiques locaux. Si l'accès aux ressources est restreint dans la région, considérer l'établissement de relations de mentorat à distance.

- Interviewer les mentors. Déterminer si leur mode d'enseignement convient au mode d'apprentissage de l'élève et s'ils aiment leur travail et veulent partager leurs compétences. Bien prendre soin d'expliquer les aptitudes et les besoins de l'élève ainsi que les avantages que le mentor pourrait tirer d'une relation de travail avec une jeune personne.

- Assortir les talents et les domaines d'intérêt du mentor à ceux de l'élève. La compatibilité du mentor et de l'élève joue un rôle important dans la réussite d'une relation de mentorat. Des sondages d'intérêt, des données biographiques et des inventaires de modes d'enseignement et d'apprentissage peuvent aider à dénicher des partenaires. Le mentor et l'élève doivent se rencontrer et discuter un peu avant qu'une décision définitive ne soit prise. La visite du lieu de travail du mentor peut également s'avérer utile.[100]

- Préparer l'élève à la relation de mentorat. Faire en sorte que l'élève comprenne la raison d'être de la relation, ses avantages et ses limites ainsi que les droits et les responsabilités qui en découlent. L'enseignant doit également comprendre tout cela et veiller à ce que des ententes concernant les divers rôles soient mises par écrit pour le mentor, les élèves, l'enseignant et les parents.

- Surveiller la relation de mentorat. Si l'élève ne semble pas s'identifier à son mentor, même après avoir bien essayé, et si l'estime de soi et la confiance en soi ne sont pas favorisées, que le mentor et l'élève ne parviennent pas à établir des objectifs communs ou que les attentes, d'un côté ou de l'autre, ne sont pas réalistes, il peut être bon de renégocier la relation qui existe entre l'élève et le mentor. Dans des cas extrêmes, il y a lieu de remplacer le mentor.

---

[100] Tiré de : « Mentoring: a time-honored option for education of the gifted and talented », D. R. Clasen et R. E. Clasen, dans *Handbook of Gifted Education*, (2e édition), (p. 225) N. Colangelo et G. A. Davis (éditeurs), Needham Heights, Massachusetts, Allyn et Bacon, 1997.

Questions à poser aux élèves

- L'élève veut-il un mentor ou simplement enrichir ses connaissances en se familiarisant avec une matière ou une carrière particulière?
- De quel genre de mentor l'élève a-t-il besoin?
- L'élève est-il prêt à passer beaucoup de temps avec le mentor?
- L'élève comprend-il la raison d'être, les avantages et les limites de la relation de mentorat?

Questions à poser aux mentors

- Est-ce que le mentor comprend les élèves doués et aime-t-il travailler avec eux?
- Le mode d'enseignement du mentor convient-il au mode d'apprentissage de l'élève?
- Le mentor est-il prêt à servir de modèle de comportement, à partager l'intérêt et la joie d'apprendre?
- Le mentor est-il optimiste et possède-t-il un sens du lendemain?

Responsabilités

Responsabilités de l'élève

- Être prêt à signer un contrat avec son mentor en ce qui a trait à leur relation.
- Participer à la relation de mentorat pendant une période prédéterminée et mener le projet à bien.
- Rencontrer le mentor aux heures convenues, à moins que les deux n'aient discuté d'un changement d'horaire à l'avance.
- Définir un plan d'étude spécifique avec le mentor.
- Communiquer avec l'enseignant par périodes (soit par écrit, soit verbalement), pour le tenir au courant des activités ou des plans.
- Communiquer sans tarder les difficultés rencontrées dans la relation de mentorat.
- Faire une présentation au sujet du projet une fois que la relation de mentorat prend fin.
- Une fois la relation de mentorat terminée, évaluer la relation, sur demande.

*Plus il y aura de personnes qui se consacreront au développement intensif des talents, plus les possibilités d'accomplissement personnel et d'amélioration de la condition humaine seront grandes.**

Arnold et Subotnik, 1995, p. 122-123

* Traduction libre

Responsabilités de l'enseignant

- Identifier les élèves en fonction de leurs intérêts, de leurs besoins d'apprentissage et de leurs aptitudes à participer au processus et à en bénéficier.
- Aider à résoudre les problèmes, selon les besoins.
- Aviser l'élève de tout changement pouvant survenir dans son rendement scolaire qui pourrait engendrer l'interruption de la relation de mentorat.
- Recevoir la présentation finale de l'élève, évaluer la valeur éducative de l'expérience et inscrire des notes à ce sujet au dossier de l'élève.

*Les mentors donnent un aperçu aux élèves de ce qu'ils peuvent devenir en les frottant à leurs modes de vie, à leurs modes de réflexion, à leurs pratiques professionnelles, aux coûts et aux avantages liés à de grandes réalisations dans un domaine particulier.**

Arnold et
Subotnik, 1995,
p. 120

* Traduction libre

Responsabilités des parents

- Évaluer, de manière critique, la possibilité que leur enfant bénéficie d'une expérience de mentorat.
- Appuyer, de manière active, leur enfant et son mentor dans le cadre de leur relation de mentorat.
- Permettre à leur enfant de signer un contrat avec son mentor.
- Veiller à ce que leur enfant poursuive la relation jusqu'au bout.
- Faire en sorte que leur enfant se présente à toutes les rencontres prévues et aviser le mentor à l'avance s'il sera incapable de le rencontrer à l'heure convenue.
- Prendre les mesures nécessaires pour que le transport de leur enfant soit assuré pendant la relation de mentorat.

Responsabilités du mentor

- Entretenir une relation de mentorat avec l'enfant dans le cadre de laquelle tous deux ont l'occasion de réfléchir, d'apprendre et d'échanger.
- Aider l'élève à explorer un domaine d'intérêt et à développer une perspective réaliste de ce domaine grâce à des expériences planifiées et guidées.
- Se soumettre à un processus de sélection, en sachant fort bien qu'il risque d'être ou de ne pas être choisi pour des raisons diverses.
- Être prêt à signer un contrat avec l'élève après avoir rencontré ce dernier et ses parents. Se reporter à l'Annexe 48.
- Consacrer des périodes spécifiques à la relation de mentorat et aviser l'élève de tout changement par rapport à l'horaire dont il a été convenu à la première rencontre.
- Définir, avec l'élève, un projet ou un plan d'études spécifique qui permettra à l'élève d'aboutir à un produit fini.
- Guider l'élève dans le cadre de l'étude autonome.
- Fournir ou suggérer des lectures pertinentes, des excursions ou des visites, en prenant soin de dispenser l'enseignement nécessaire et de préciser les coûts ou le matériel requis.
- Considérer la possibilité de modifier le problème advenant que des problèmes ou des inquiétudes surgissent.
- Communiquer avec l'enseignant par périodes pendant la relation de mentorat (soit par écrit, soit verbalement) pour le tenir au courant des activités et des plans.
- Une fois la relation de mentorat terminée, évaluer la relation, sur demande.

Points à retenir pour l'établissement de relations de mentorat[101]

Que l'on établisse un programme de mentorat ou une seule relation de mentorat, il faut prêter attention à plusieurs facteurs importants pour atténuer ou éliminer les difficultés susceptibles de se manifester plus tard.

- Les personnes responsables de l'établissement des relations de mentorat doivent déterminer combien de relations peuvent être bien gérées pendant une période donnée.
- Le niveau de développement de l'élève joue un grand rôle dans la relation de mentorat. Certains élèves de l'élémentaire sont prêts à entretenir une relation de mentorat, tandis que des élèves du secondaire ne le sont pas.
- Lorsqu'un élève doit déroger de son programme scolaire habituel, il est très important que ses parents lui en donnent la permission. Il y a alors lieu de rencontrer les parents et de leur faire signer et remettre un formulaire à ce sujet.
- Bien qu'ils soient spécialistes de leur domaine, certains mentors sont incapables de répondre aux besoins en développement critiques de l'élève ou réticents à y répondre. Ce fait est tout aussi important pour les adolescents que pour les élèves de l'élémentaire. La réussite d'une relation de mentorat dépend souvent de l'attention accordée aux besoins en développement. Parfois, un mentorat double est recommandé, c'est-à-dire qu'il y a un deuxième mentor (souvent un enseignant) qui aide l'élève dans des domaines importants, tant pour son épanouissement personnel que pour la réussite du mentorat. Il existe plusieurs aspects pour lesquels le deuxième mentor pourrait être particulièrement efficace, notamment en ce qui a trait à l'acquisition d'habiletés pour bien communiquer avec les adultes (surtout ceux qui sont hauts placés), pour apprendre à gérer le temps, pour réfléchir personnellement sur le mentorat et pour donner des occasions aux élèves d'entrer en interaction avec leurs pairs faisant partie d'autres relations de mentorat (Clasen et Hanson, 1987).
- Les mentors doivent être valorisés et appuyés. Leurs contributions devraient être officiellement reconnues par l'école. Le mentor peut avoir besoin d'aide pour savoir comment traiter l'élève selon son âge, son bagage culturel ou les différences qui existent sur le plan des attitudes ou des valeurs.

---

[101] Tiré de : « Mentoring: a time-honored option for education of the gifted and talented », D. R. Clasen et R. E. Clasen, dans *Handbook of Gifted Education*, (2e édition), (p. 226-227) N. Colangelo et G. A. Davis (éditeurs), Needham Heights, Massachusetts, Allyn et Bacon, 1997.

- Les parents ou d'importants membres de la famille peuvent trouver le rôle du mentor menaçant. Dans la mesure du possible, ils devraient participer au processus en se tenant informés, en assistant à certaines réunions et en rendant visite au mentor et à l'élève à des moments convenus d'avance.

- Il arrive parfois qu'une relation de mentorat ne porte pas fruits. Cela peut être attribuable à des événements inattendus ou à des changements se produisant dans la vie des personnes concernées ou encore, au fait que l'un ou l'autre des partenaires estime que la relation n'est pas compatible. Cette possibilité doit être envisagée avant que la relation de mentorat ne soit amorcée. Le mentor et l'élève doivent savoir qu'ils doivent « entretenir » la relation et faire tout leur possible pour qu'elle réussisse. Cependant, ils doivent également savoir qu'ils sont libres de dissoudre la relation de mentorat au besoin. Dans un tel cas, tous deux devraient pouvoir interrompre la relation de mentorat sans faire de reproches à qui que ce soit, et ils devraient pouvoir évaluer ce qui s'est passé.

Sources à consulter pour dénicher des mentors

Il arrive souvent que les enseignants connaissent des gens faisant partie de leurs cercles d'amis et de connaissances auxquels ils peuvent faire appel pour servir de mentors à des élèves ayant besoin de ce genre d'expérience. Dans certains cas, les parents ayant des élèves à l'école peuvent être prêts à faire bénéficier des jeunes de leur propre expertise. Si ni l'une ni l'autre de ces sources ne permet de trouver des mentors appropriés, les enseignants peuvent consulter les Pages Jaunes de leur annuaire aux entrées *Associations, Sociétés* et *Fondations*.

OPTIONS DE PROGRAMMATION

Programme Junior Great Books

[http://www.greatbooks.org/index.html]

Du point de vue qualitatif, le programme Junior Great Books est une méthode différente d'enseignement de la littérature qui convient bien aux lecteurs doués. Le matériel, qui comprend des choix d'œuvres littéraires exceptionnelles, est destiné aux élèves de la 2^{e} à la 12^{e} année. Les enseignants recourant à ce programme doivent participer à des séances de formation pour les chefs de discussions de groupe.

Selon le principe du programme Junior Great Books, une personne peut poser trois types de questions à propos d'une histoire, soit des questions concernant les faits, des questions concernant l'évaluation et des questions concernant l'interprétation. Les réponses aux questions concernant les faits se trouvent directement dans le texte. Dans le cas des questions concernant l'évaluation, les lecteurs peuvent s'appuyer

sur leurs propres expériences. Quant aux questions concernant l'interprétation, ce qui est plus souvent le cas pour les Junior Great Books, les lecteurs se fondent sur l'information puisée dans l'histoire et sur leur intuition. Ce programme donne l'occasion aux élèves doués de recourir à la réflexion divergente et critique et de s'adonner à des discussions poussées avec leurs pairs intellectuels.

Pour en savoir plus sur le programme Junior Great Books, les enseignants peuvent accéder au site [http://www.greatbooks.org/index.html].

Programme Odyssey of the Mind

[http://www.odyssey.org/odyssey/homepage.html]

Le programme Odyssey of the Mind favorise la réflexion divergente chez les élèves, de la maternelle jusqu'au collège. Ce programme donne aux élèves une occasion unique de participer à des activités présentant à la fois des défis et des sources de motivation, qu'elles se rapportent aux programmes d'études réguliers ou non. Les élèves apprennent à travailler en équipe. Ils développent leur confiance en soi en créant des solutions aux problèmes que présente le programme, en évaluant leurs idées et en prenant des décisions finales. Ils développent leurs habiletés créatives grâce à la résolution de problèmes et à la réflexion autonome.

Pour participer au programme Odyssey of the Mind, l'école doit être membre de l'OM Association. Pour en savoir plus, communiquer avec Odyssey of the Mind, P.O. Box 547, Glasboro, New Jersey, 08028, USA.

Programme Future Problem Solving Program (FPSP)

[http://frostbyte.com/fpsp/toc.html]

Le programme Future Problem Solving fait appel à des équipes gagnantes d'élèves du monde entier qui se font concurrence en essayant de résoudre les problèmes de l'avenir.

Le matériel éducatif présente une source d'inspiration et de motivation. Il aide les élèves à apprendre comment penser (et non pas quoi penser), ce qui les incite à :

- réfléchir de manière plus créative et enthousiaste;
- développer un intérêt interactif à l'égard de l'avenir;
- améliorer leurs habiletés de communication orales et écrites;
- résoudre des problèmes difficiles en recourant à une marche à suivre composée de six étapes;
- travailler en collaboration avec leurs coéquipiers;
- se familiariser avec des enjeux sociétaux complexes;
- acquérir des habiletés de recherche importantes;
- réfléchir de manière critique et analytique.

Le FPSP favorise la découverte et l'acquisition d'habiletés de résolution créative de problèmes. Le programme est efficace et simple. Des équipes composées de quatre membres apprennent et utilisent la marche à suivre de six étapes du FPSP et ce, à l'aide d'un instructeur du FPSP. Les six étapes menant au fondement du processus de réflexion dynamique et créative comprennent :

- des séances de remue-méninges à propos de problèmes se rapportant au sujet;
- l'identification d'un problème sous-jacent;
- des séances de remue-méninges pour trouver des solutions possibles au problème sous-jacent;
- la détermination des critères permettant de juger des solutions;
- l'évaluation de toutes les solutions pour déterminer la meilleure d'entre toutes;
- la description de la meilleure solution pour élaborer un plan d'action.

En appliquant les six étapes aux trois sujets-problèmes déterminés tous les ans, les équipes d'élèves écrivent et postent des solutions possibles à intervalles d'années scolaires aux évaluateurs du FPSP, qui leur font ensuite part d'une précieuse rétroaction. Le FSPS, qui est réceptif à des degrés de compétence variés, offre des programmes compétitifs et non compétitifs.

Le programme de baccalauréat international (BI)

En ce moment, le programme de baccalauréat international est donné dans 528 écoles participantes se trouvant dans 78 pays, en trois langues officielles (français, espagnol et anglais). Il a été adopté par les écoles nord-américaines à titre de programme d'enrichissement pour les élèves très motivés du point de vue scolaire. Le programme de BI est enseigné dans 123 écoles canadiennes situées dans huit provinces (l'Alberta y compris).

Le programme de BI a essentiellement pour but de faire en sorte que la réflexion des élèves dépasse les bornes des idéologies provinciales et nationales, tout en fournissant des fondements solides quant aux connaissances et aux habiletés des matières enseignées. Dans le cadre des cours du BI, les élèves apprennent le « comment » et le « pourquoi » des choses, de même que le « quoi ». Ils augmentent leur aptitude à assimiler l'information, à analyser des données et à résoudre des problèmes, en plus d'apprendre à gérer leurs ressources (temps et efforts). Les élèves qui suivent le programme du BI sont mieux préparés à faire face aux rigueurs de la vie collégiale et universitaire. Souvent, ils obtiennent de meilleurs résultats aux examens réguliers du secondaire et peuvent avoir droit à des équivalences de cours pour le collège ou l'université.

La plupart des universités de l'Amérique du Nord et de nombreuses universités du monde entier reconnaissent le programme de BI et admettent les étudiants à l'université en fonction du rendement des élèves aux examens du BI. Bien des universités accordent des équivalences de cours ou des crédits pour certains cours. Cependant, les universités n'ont pas de politique de reconnaissance officielle, ce qui signifie que les élèves doivent prendre soin de bien s'enquérir des exigences des établissements postsecondaires qu'ils désirent fréquenter en ce qui a trait au programme de leur choix.

Le programme de BI consiste en un programme d'études préuniversitaire rigoureux d'une durée de deux ans menant à des examens qui répondent aux besoins des élèves très motivés et intellectuels. Ce programme développe les perspectives intellectuelle et sociale ainsi que l'esprit critique qui sont nécessaires dans le monde adulte. Sur le plan du contenu, le programmes d'études du BI se veut un compromis délibéré entre la préférence qui est mise sur la spécialisation dans certains pays et l'accent qui est accordé à l'étendue des connaissances dans d'autres pays. L'intention du programme de BI, c'est que les élèves apprennent comment apprendre, comment analyser, comment tirer des conclusions considérées au sujet des gens, des langues qu'ils parlent, de leur littérature, de leurs mœurs et des forces scientifiques de l'environnement.

Un candidat à temps plein doit suivre tous les cours faisant partie de la séquence de six cours requis. Pour recevoir un certificat complet, les élèves doivent passer tous les examens correspondant à ces cours. Pour sa part, le candidat à temps partiel doit suivre au moins deux cours et passer les examens correspondant à ces cours.

Les cours du BI comprennent le contenu prescrit par le ministère de l'Apprentissage de l'Alberta. Par ailleurs, les élèves sont tenus de passer les examens de l'Alberta en vue du diplôme.

Programme d'équivalences de cours

Le programme d'équivalences de cours est un programme scolaire exigeant qui donne l'occasion aux élèves du secondaire intelligents et motivés d'étudier de la matière de niveau universitaire, de prouver qu'ils maîtrisent leur matière en passant un examen d'équivalences de cours et, dans certains cas, d'obtenir des crédits, des équivalences ou les deux au collège ou à l'université de leur choix. Presque tous les collèges et les universités des États-Unis, du Canada et bien des collèges et des universités de l'Europe participent au programme d'équivalences de cours. Puisque les universités n'ont pas de politique de reconnaissance officielle, les élèves doivent prendre soin de bien s'informer sur les

exigences des établissements postsecondaires qu'ils désirent fréquenter concernant le programme de leur choix.

Pour réussir ce programme rigoureux, les élèves doivent présenter certaines caractéristiques. Ils doivent posséder une curiosité intellectuelle éprouvée et prendre leurs études au sérieux. Idéalement, ils devraient également posséder un vaste intérêt quant à de multiples idées et événements et devraient participer à des activités parascolaires ou périscolaires. Fondamentalement, ils doivent exceller sur le plan scolaire et avoir une grande motivation personnelle. Pour les élèves qui sont particulièrement autonomes, un programme d'équivalences de cours prenant la forme d'études indépendantes supervisées représente une bonne option.

Ce n'est qu'en 12^{e} année que les élèves passent les examens du programme d'équivalences de cours. Cependant, des cours préparatoires sont donnés en 10^{e} et en 11^{e} années. Les cours et les examens du programme d'équivalences de cours existent dans 18 matières. Bien que les examens des équivalences de cours constituent un aspect important de ce programme, ils ne sont pas la seule composante. Les élèves peuvent bénéficier du programme d'équivalences de cours pour les raisons suivantes : ils approfondissent leurs matières davantage, ils acquièrent des habiletés qui revêtent une importance primordiale à la réussite des études postsecondaires et ils prouvent aux universités qu'ils sont prêts à suivre des cours difficiles.

Le programme d'équivalences de cours est assorti de plusieurs prix reconnaissant les résultats d'élèves du secondaire qui ont réussi des cours et des examens d'équivalences de cours du niveau collégial. Le rendement des élèves est également reconnu sur les relevés de notes du secondaire.

Le programme d'équivalences de cours comprend le contenu prescrit par Alberta Learning. Par ailleurs, les élèves sont tenus de passer les examens de l'Alberta en vue du diplôme.

Pour en savoir plus sur ce programme, consulter le College Board Online (CBO) sur Internet à [http://www.collegeboard.org].

Annexes

Annexe 1

RECONNAÎTRE LA DOUANCE : L'IDENTIFICATION DES CARACTÉRISTIQUES

Nom de l'élève : _____ Année scolaire : _____ Année : _____

École : _____ Enseignant - évaluateur : _____

Directives : Lire attentivement chacun des énoncés suivants en ce qui a trait à une intelligence particulière. Ensuite, à l'aide de l'échelle ci-dessous, indiquer la mesure dans laquelle chaque énoncé décrit le comportement ou l'intérêt d'un élève comparativement à ceux d'autres élèves de son âge.

1 — Rarement ou jamais	3 — Assez souvent ou fréquemment
2 — À l'occasion, parfois	4 — Presque toujours ou toujours
NSP — Ne sait pas ou jamais remarqué	

A. Intelligence générale

_____ Apprend rapidement, maîtrise le contenu, les habiletés, les concepts et les méthodes plus tôt (à un plus jeune âge), plus rapidement (nécessite moins d'exercices et de répétitions) et plus en profondeur (tant sur le plan de la portée que de l'étendue).

_____ Très inquisiteur, intensément curieux; ses intérêts sont très éclectiques et (ou) très concentrés; peut avoir de nombreux passe-temps et (ou) collections.

_____ Exceptionnellement avide, enthousiaste et énergique (mentalement et/ou physiquement); possède un désir intense de savoir, de comprendre, de faire, de ressentir ou de créer.

_____ Excelle dans des situations de résolution de problèmes difficiles et complexes; prend plaisir aux activités intellectuelles.

_____ Possède un champ de concentration exceptionnellement long; se concentre pendant de longues périodes.

_____ Très motivé; devient intensément absorbé par diverses activités (surtout celles qui l'intriguent au départ); fait ses tâches avec persévérance.

_____ Fait preuve de créativité, d'imagination, d'invention et de versatilité sur le plan de la pensée, de l'expression ou de l'action.

_____ Intuitif, reconnaît les liens ou les sens plus profonds sans prise de conscience des pensées ou des sentiments; n'est pas nécessairement toujours capable d'expliquer comment il est parvenu à une conclusion ou pourquoi une solution semble juste.

_____ Possède un sens de l'humour poussé, pouvant être doux ou hostile; aime faire des jeux de mots, des blagues, des rimes absurdes, des virelangues, des bandes dessinées, des comédies, des satires.

_____ Possède une excellente mémoire pour le vocabulaire, les nombres, les images, les sensations, les actions ou les événements.

B. Verbo-linguistique

_____ Possède un imposant vocabulaire élaboré sur le plan réceptif (l'écoute et la lecture) et expressif (la parole et l'écriture).
_____ Extrêmement sensible au sens et à la structure de la langue.
_____ Emploi la langue à bon escient (parlée et écrite) pour faire des demandes, répondre, divertir, orienter ou convaincre autrui.
_____ Connaît énormément d'information sur une variété de sujets.
_____ Aime écouter les gens s'exprimant oralement (des textes lus à voix haute, des histoires, des commentaires à la radio).
_____ Lit beaucoup, intensément et à un niveau avancé.
_____ Communique efficacement en deux ou plusieurs langues (ou manifeste un fort désir de le faire).
_____ Est compétent en jeux de mots; par ex. : Scrabble[MD], Boggle[MD], mots-croisés, charades.

C. Logico-mathématique

_____ Possède un fort pouvoir d'abstraction ainsi que des aptitudes de conceptualisation et de synthèse.
_____ Comprend facilement les principes sous-jacents; fait des généralisations sensées; émet des hypothèses valables.
_____ Recourt à la logique à bon escient pour ordonner ou organiser l'information et découvrir les régularités, les relations et les liens.
_____ Perçoit rapidement les similitudes, les différences et les anomalies.
_____ Comprend rapidement les relations de cause à effet.
_____ Est sceptique, critique et évaluatif; relève les incohérences rapidement.
_____ Est compétent en enquête expérimentale; pose des questions pour découvrir le « comment », le « pourquoi » et le « que se passerait-il si »; formule des hypothèses facilement.
_____ Maîtrise sans problème les habiletés, les concepts et les processus mathématiques.
_____ Se débrouille bien avec les jeux de stratégie, comme les dames, les échecs, le Clue[MD] et le Tetris[MD], ainsi qu'en résolution de casse-tête logiques.

D. Visuo-spatial

_____ Est sensible à la qualité esthétique et à la beauté intrinsèque des choses.
_____ Possède un excellent sens de l'orientation dans l'espace.
_____ Visualise avec habileté; fait part d'images mentales vivides.
_____ Possède un excellent sens de ce qui est important; sait repérer les détails importants.
_____ Est artistique et productif dans au moins un médium visuel (dessin, peinture, sculpture, conception, dessin industriel, photographie).
_____ Intègre un grand nombre d'éléments à ses œuvres artistiques; varie le sujet et le contenu; donne de l'équilibre et de l'ordre à son produit final.
_____ Est compétent en ce qui a trait à la lecture ou au dessin de cartes, tableaux, graphiques et schémas.
_____ Aime les films, les vidéos, les diapositives, les photographies ou d'autres types de présentations visuelles.

E. Musique-rythmique

_____ Apprend les mélodies facilement, s'en rappelle et les reproduit avec exactitude.
_____ Est sensible au rythme de la musique, réagit en tapant du pied, en frappant des mains ou en faisant d'autres mouvements corporels; est capable de suivre le tempo de la musique lorsqu'il joue d'un instrument à percussion simple.
_____ Est capable de jouer d'un ou de plusieurs instruments (ou manifeste un grand désir d'apprendre).
_____ Compose de la musique ou des paroles avec habileté.
_____ Chante habilement dans une chorale ou autre groupe musical.
_____ Est sensible aux sons de l'environnement, comme la pluie sur une toiture, le tic tac d'une horloge, les oiseaux qui chantent.

F. Corporelle-kinesthésique

_____ Bouge son corps avec aisance et équilibre.
_____ Fait de bonnes mimiques, des jeux de rôles, des improvisations et aime jouer la comédie.
_____ Possède un sens poussé de l'emploi du temps et de la séquence.
_____ Communique ses pensées et ses sentiments à l'aide de gestes, d'expressions faciales et de langage corporel appropriés.
_____ Est naturellement bon en sport; possède un excellent sens de l'équilibre, du mouvement et de la maîtrise de son corps.
_____ Manipule bien les objets; a une bonne écriture et une bonne saisie clavier; est doué en fabrication d'objets à trois dimensions, en montage de modèles, en arts plastiques, en menuiserie, en mécanique.
_____ Cherche de nombreuses occasions d'assister et (ou) de participer à des rencontres athlétiques (sports ou danse) et (ou) à des pièces de théâtre.

G. Naturaliste

_____ Est extrêmement sensible à l'environnement naturel et est responsable vis-à-vis de ce dernier.
_____ Possède un sens de l'observation poussé et est très alerte; voit des choses hors de l'ordinaire, ce que d'autres pourraient ne pas apercevoir.
_____ Perçoit les liens et les tendances qui caractérisent les royaumes des végétaux et des animaux.
_____ Discerne, identifie et classe facilement les plantes, les animaux, les minéraux, les types de sols, les nuages et d'autres aspects du monde de la nature.
_____ Aime les activités de plein air (comme le camping, les randonnées, l'observation des oiseaux, etc.).

H. Intrapersonnelle

_____ Est très sensible aux processus de la pensée personnelle, aux motivations et aux émotions personnelles; possède des moyens d'objectivation et d'introspection.
_____ Possède un sens de soi très poussé; est réaliste vis-à-vis de ses capacités et de ses limites.
_____ Travaille bien seul; est organisé, consciencieux et axé sur les objectifs.
_____ Est perfectionniste; se fixe des normes personnelles élevées; peut établir des attentes non réalistes; peut procrastiner.
_____ Est sensible et intense du point de vue émotionnel; est sensible à l'injustice, à la critique, au sarcasme, au rejet, à la joie, à la gentillesse, à l'amour; possède un sens moral et éthique très poussé.

_____ Est confiant; fait preuve d'assurance; sait prendre des risques calculés; n'hésite pas à se mettre dans des situations peu courantes ou impopulaires; incapable d'accepter des jugements autoritaires sans soumettre le tout à un examen critique.
_____ Individualiste; ne craint pas d'être différent; est capable de se conformer ou de ne pas se conformer, selon les exigences de la situation.
_____ Préfère les activités individuelles par opposition aux activités sociales ou collectives.

I. Interpersonnelle

_____ Assume des rôles de chef naturellement; fait preuve d'initiative et assume les responsabilités.
_____ Est efficace sur le plan de l'organisation, des communications, de l'arbitrage et des négociations.
_____ A du caractère et fait preuve d'intégrité en démontrant et en attendant des qualités associées à l'honnêteté, à la justice et à l'esprit d'entreprise.
_____ Est sociable; s'identifie bien aux enfants et aux adultes et réagit bien en leur présence
_____ Est altruiste et idéaliste; se préoccupe des questions morales et sociales au sein de sa communauté et dans le monde.
_____ Favorise les loisirs sociaux par opposition aux activités individuelles.

Préparé par Jo-Anne Koch, 1997. Utilisé avec permission.

Annexe 2

COMPORTEMENTS EXCEPTIONNELS[102]

Élève : _____ **Date :** _____

Force : _____

VRAI?	COMPORTEMENT
	Humour — Possède un sens exceptionnellement poussé du comique, du bizarre et de l'absurde.
	Motivation — Possède un intense désir de savoir, de faire, de ressentir, de créer ou de comprendre.
	Champs d'intérêt — Ardent, parfois inhabituel, passionné, parfois fugace.
	Communication – expressivité — Aptitude extraordinaire à communiquer des significations ou des émotions au moyen de mots, d'actes, de symboles, de sons ou de médias.
	Enquête — Exploration, observation ou expérimentation de sondage à l'égard d'événements, d'objets, d'idées, de sentiments, de sons, de symboles ou de médias.
	Résolution de problèmes — Aptitude hors de l'ordinaire à mettre de l'ordre dans le désordre grâce à la création et au suivi de chemins menant à un objectif; aime les défis.
	Sensibilité — Exceptionnellement ouvert, perceptif ou attentif aux expériences, aux sentiments et aux autres.
	Intuition — Reconnaissance soudaine de liens ou de significations plus profondes sans prise de conscience du raisonnement ou de la pensée.
	Raisonnement — Aptitude hors de l'ordinaire à réfléchir aux choses et à considérer leurs incidences ou solutions de rechange; pensée riche, hautement consciente et axée sur les objectifs.
	Imagination et créativité — Capacité extraordinaire d'utilisation ingénieuse et souple des idées, des processus ou procédées ou des matériaux.
	Mémoire, connaissances et compréhension — Capacité hors du commun à acquérir, intégrer, retenir et extraire l'information ou les habiletés.
	Apprentissage — Aptitude à acquérir une compréhension poussée à une vitesse incroyable et une aisance apparente.

[102] Tiré de : « Table 1.5 – A guide to selecting curriculum modifications based on a student's behaviors », L. Kanevsky, C. J. Maker, A. B. Nielsen et K. Rogers, dans *Principles and curriculum development for the gifted* (p. 25-27), C. J. Maker et A. B. Neilson (éditeurs), Austin, Texas, PRO-ED, 1994.

Annexe 3

OBSERVATION DES ÉLÈVES EN CLASSE[103]

	Caractéristiques / Nom de l'élève									
Intelligence au-dessus de la moyenne	Vocabulaire élaboré.									
	Bonne mémoire.									
	Apprend rapidement et facilement.									
	Bonne banque d'information.									
	Fait des généralisations avec habileté.									
	Comprend les nouvelles idées facilement.									
	Fait des abstractions facilement.									
	Perçoit les similitudes, les différences, les relations.									
	Fait des jugements et prend des décisions.									
Créativité	**Pose des questions** **Est curieux à propos de nombreux sujets**									
	A de nombreuses idées.									
	Voit les choses de manières variées.									
	Présente des idées uniques ou exceptionnelles.									
	Ajoute des détails; élabore.									
	Transforme ou associe des idées.									
	Voit les incidences ou les conséquences facilement.									
	Prend des risques; émet des hypothèses.									
	Ne craint pas de manifester son désaccord.									
	Trouve des pointes d'humour subtile, des paradoxes ou des divergences.									
Sérieux à la tâche	**Fixe ses propres objectifs et normes**									
	Participe de façon intense aux problèmes et aux tâches qu'il préfère.									
	S'enthousiasme pour ses champs d'intérêt et ses activités.									
	A besoin de peu de motivation externe.									
	Se concentre sur ses propres intérêts et projets.									
	Degré d'énergie élevé.									
	Fait preuve de persévérance.									
	Termine ses produits et les présente aux autres.									
	Avide d'entreprendre de nouveaux projets ou de surmonter de nouveaux défis.									
	Assume les responsabilités.									

[103] Adapté de : *Blending gifted education with the total school program*, (2e édition), (p. 40), D. J. Treffinger, East Aurora, New York, D.O.K. Publishers, 1986.

Annexe 4

ÉLÈVES DOUÉS — LISTE D'IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT[104]

Lire chaque aspect. Tenir compte des élèves de la classe et inscrire le nom de ceux qui font certainement partie des catégories indiquées ci-dessous. L'annexe Échelle d'observation individuelle (à la page suivante) pourrait alors être remplie pour les élèves dont le nom figure souvent sur cette liste de reconnaissance initiale.

CARACTÉRISTIQUE	NOM DES ÉLÈVES		
Possède des pouvoirs de raisonnement et d'abstraction supérieurs.			
Possède une grande curiosité intellectuelle.			
Apprend facilement et rapidement.			
A une vaste gamme de champs d'intérêt.			
A un grand champ d'attention qui lui permet de persévérer pour résoudre des problèmes.			
Possède un vocabulaire riche.			
Est capable de faire du travail autonome avec efficacité.			
A appris à lire jeune (souvent bien avant l'âge scolaire).			
Fait preuve d'un sens de l'observation poussé.			
Fait preuve d'initiative et d'originalité dans le cadre de ses travaux en classe.			
Est alerte et réagit vite aux nouvelles idées.			
Est capable de mémoriser rapidement et facilement.			
S'intéresse beaucoup à l'histoire de l'humanité et du monde.			
Possède une imagination hors du commun.			
Suit des directives complexes facilement.			
Lit vite.			
A plusieurs passe-temps.			
A des champs d'intérêt de lecture qui portent sur une grande variété de sujets.			
Va souvent à la bibliothèque et s'y débrouille bien.			
Démontre des aptitudes supérieures en mathématiques, surtout en résolution de problèmes.			

[104] Tiré de : *Bright futures resource book: education of gifted students*, (p. 58), Department of Education, State of Victoria, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria, 1996.

ÉLÈVES DOUÉS — ÉCHELLE D'OBSERVATION INDIVIDUELLE[105]

Nom de l'élève : _____ **Année scolaire :** _____

Date : _____ **Âge :** _____

Cocher la case qui décrit le mieux la fréquence des caractéristiques ou des comportements suivants :

5 Possède un degré élevé de cette caractéristique.
4 Possède cette caractéristique plus que l'enfant typique.
3 Se compare à l'enfant typique.
2 Possède cette caractéristique moins que l'enfant typique.
1 Ne possède pas cette caractéristique.

	5	4	3	2	1
A des pouvoirs de raisonnement supérieurs.					
Fait preuve de curiosité intellectuelle.					
Apprend facilement.					
Possède des champs d'intérêt étendus.					
A un grand champ d'attention.					
A un vocabulaire riche.					
Travaille de manière autonome.					
Apprend à lire tôt.					
A des pouvoirs d'observation poussés.					
Fait preuve d'initiative et d'originalité.					
Est alerte.					
Mémorise rapidement et facilement.					
S'intéresse à l'humanité.					
Possède une imagination hors du commun.					
Suit des directives complexes.					
Lit vite.					
A plusieurs passe-temps.					
Lit sur une grande variété de sujets.					
Va souvent à la bibliothèque et s'y débrouille bien.					
Possède des aptitudes supérieures en mathématiques.					

Rechercher les tendances se rapprochant de « possède un degré élevé de cette caractéristique », plutôt qu'une note cumulative.

[105] Tiré de : *Bright futures resource book: education of gifted students*, (p. 59), Department of Education, State of Victoria, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria, 1996.

Annexe 5

JEUNES ÉLÈVES DOUÉS — LISTE D'IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT[106]

Lire chaque aspect. Tenir compte des élèves de la classe et inscrire le nom de ceux qui font certainement partie des catégories indiquées ci-dessous. L'annexe Échelle d'observation individuelle (à la page suivante) pourrait alors être remplie pour les élèves dont le nom figure souvent sur cette liste de reconnaissance initiale.

CARACTÉRISTIQUE	NOM DES ÉLÈVES		
Démontre un comportement verbal caractérisé par la richesse de l'expression, l'élaboration et la compétence.			
Possède une mine d'information sur une variété de sujets plus poussés que les intérêts habituels des élèves de son âge.			
Comprend vite les relations de cause à effet; essaie de découvrir le comment et le pourquoi des choses; pose de nombreuses questions provocantes; veut savoir ce qui fait fonctionner les choses ou les gens.			
Comprend déjà les principes sous-jacents et peut faire des généralisations valables et rapides sur les événements, les gens ou les choses; recherche les similitudes et les différences.			
Affiche une grande curiosité pour de nombreux sujets; est constamment en train de poser des questions à propos de tout.			
Trouve un grand nombre d'idées et de solutions aux problèmes et aux questions.			
Ne manifeste pas de gêne quand il s'agit d'exprimer ses opinions.			
Est un grand preneur de risques.			

[106] Tiré de : *Bright futures resource book: education of gifted students*, (p. 62), Department of Education, State of Victoria, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria, 1996.

Annexe 5 (suite)

JEUNES ÉLÈVES DOUÉS — ÉCHELLE D'OBSERVATION INDIVIDUELLE[107]

Nom de l'élève : _____ **Année scolaire :** _____

Date : _____ **Âge :** _____

Cocher la case qui décrit le mieux la fréquence des caractéristiques ou des comportements suivants :

5 Possède un degré élevé de cette caractéristique.
4 Possède cette caractéristique plus que l'enfant typique.
3 Se compare à l'enfant typique.
2 Possède cette caractéristique moins que l'enfant typique.
1 Ne possède pas cette caractéristique.

	5	4	3	2	1
Démontre un comportement verbal caractérisé par la richesse de l'expression, l'élaboration et la compétence.					
Possède une mine d'information sur une variété de sujets plus poussés que les intérêts habituels des élèves de son âge.					
Comprend vite les relations de cause à effet; essaie de découvrir le comment et le pourquoi des choses; pose de nombreuses questions provocantes; veut savoir ce qui fait fonctionner les choses ou les gens.					
Comprend déjà les principes sous-jacents et peut faire des généralisations valables et rapides sur les événements, les gens ou les choses; recherche les similitudes et les différences.					
Affiche une grande curiosité pour de nombreux sujets; est constamment en train de poser des questions à propos de tout.					
Trouve un grand nombre d'idées et de solutions aux problèmes et aux questions.					
Ne manifeste pas de gêne quand il s'agit d'exprimer ses opinions.					
Est un grand preneur de risques.					

Rechercher les tendances se rapporchant de « possède un degré élevé de cette caractéristique », plutôt qu'une note cumulative.

[107] Tiré de : *Bright futures resource book: education of gifted students*, (p. 63), Department of Education, State of Victoria, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria, 1996.

Annexe 6

FORMULAIRE D'IDENTIFICATION POUR LES PARENTS[108]

Nom de l'élève : _____ **Année scolaire :** _____ **Âge :** _____

Nom des parents : _____

SECTION A

Directives : Comparativement à l'enfant typique de votre quartier, encerclez un nombre pour chaque aspect qui décrit le mieux votre enfant.

5 Possède un degré élevé de cette caractéristique.
4 Possède cette caractéristique plus que l'enfant typique.
3 Se compare à l'enfant typique.
2 Possède cette caractéristique moins que l'enfant typique.
1 Ne possède pas cette caractéristique.

Possède un riche vocabulaire, s'exprime avec compétence et clarté.	5	4	3	2	1
Pense rapidement.	5	4	3	2	1
Veut savoir comment les choses fonctionnent.	5	4	3	2	1
Est un lecteur avide.	5	4	3	2	1
Associe des idées non connexes, de manière nouvelle et différente.	5	4	3	2	1
Demande à savoir pourquoi; pose des questions sur presque tout.	5	4	3	2	1
Aime les choses d'adultes et la compagnie des adultes.	5	4	3	2	1
Possède une grande curiosité.	5	4	3	2	1
Est aventurier.	5	4	3	2	1
Possède un bon sens de l'humour.	5	4	3	2	1
Est impulsif.	5	4	3	2	1
A tendance à dominer si les autres lui en donnent la possibilité.	5	4	3	2	1
Est persistant; se concentre à sa tâche.	5	4	3	2	1
Possède une bonne coordination physique et la maîtrise de son corps.	5	4	3	2	1
Est autonome et s'autosuffit.	5	4	3	2	1
Raisonne.	5	4	3	2	1
Possède une variété de champs d'intérêt.	5	4	3	2	1
A un grand champ d'attention qui lui permet de se concentrer et de persévérer lorsque vient le temps de résoudre des problèmes et de poursuivre ses champs d'intérêt.	5	4	3	2	1
Fait preuve d'initiative.	5	4	3	2	1
Cherche ses propres réponses et solutions aux problèmes.	5	4	3	2	1
S'intéresse vivement à l'avenir et aux problèmes de la planète.	5	4	3	2	1

[108] Tiré de : *Education of the gifted and talented* (p. 77, 86), G. A. Davis et S. B. Rimm, New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1985.

Suit des directives complexes.	5	4	3	2	1
Est prêt à prendre certains risques du point de vue social.	5	4	3	2	1
Est un chef de file.	5	4	3	2	1
Aime les jeux compliqués.	5	4	3	2	1
Se fixe des objectifs élevés.	5	4	3	2	1
Met continuellement en doute le *statu quo*.	5	4	3	2	1

SECTION B

1. Votre enfant savait-il lire avant d'aller à l'école? Oui / Non

   Si oui, a-t-il appris seul? Oui / Non

2. Votre enfant joue-t-il d'un instrument de musique? Oui / Non

   Si oui, lequel? _____

3. À quelles activités de plein air votre enfant participe-t-il? _____

   _____

   _____

4. Quels sont les champs d'intérêt ou les passe-temps particuliers de votre enfant? _____

   _____

   _____

5. Quels livres a-t-il lus ou aimés ces derniers temps? _____

   _____

   _____

6. Faites des commentaires sur les éléments qui suivent (le cas échéant) :

   Votre enfant…

   - réalisations exceptionnelles (présentes ou passées)
   - talents spéciaux
   - occasions spéciales
   - relations avec autrui
   - préfère des activités à faire seul
   - exprime l'ennui
   - problèmes et besoins spéciaux

_____

_____

_____

_____

Annexe 7

DOUZE FAÇONS DE FAIRE PROGRESSER L'ENFANT OU L'ÉLÈVE EN MATIÈRE D'HABILETÉS DE RÉFLEXION[109]

Cet outil destiné aux parents et aux enseignants permet d'évaluer les raisonnements de l'élève au foyer et à l'école, en début et en fin d'année scolaire. Il devrait permettre de cerner les forces et les faiblesses des élèves et de mettre l'accent sur l'établissement d'objectifs en équipe pour les parents et les enseignants afin d'aider les élèves à adopter des stratégies de réflexion plus réussies.

Pour chaque comportement, indiquer : PE = Pas encore P = Parfois F = Fréquemment

Pendant l'année scolaire _____, j'ai remarqué que _____ (Nom)

_____ (Âge) fait ce qui suit :

Parents	Enseignant	
		1. Ne cesse pas d'essayer; n'abandonne pas facilement.
		2. Démontre moins d'impulsivité; réfléchit avant de répondre à une question.
		3. Écoute les autres avec compréhension et empathie.
		4. Mentionne plusieurs façons de résoudre un problème (fait preuve de souplesse dans son raisonnement).
		5. Explique comment il a procédé pour résoudre un problème; est conscient de son propre raisonnement.
		6. Vérifie l'exactitude et la précision; vérifie le travail terminé sans qu'on lui demande.
		7. Pose des questions; veut trouver de nouveaux renseignements.
		8. S'appuie sur ses connaissances dans de nouvelles situations; peut faire face aux problèmes de la vie de tous les jours, comme calculer son allocation hebdomadaire, prendre des messages, aller au magasin et faire preuve de prudence.
		9. Choisit ses mots avec soin pour exprimer ses sentiments, ses désirs, etc.
		10. Recourt au toucher, à la sensation, au goûter, à l'odorat et à la vue pour apprendre; aime les arts et la musique; aime faire des expériences et jouer intensément.
		11. Aime faire des choses originales; aime montrer son individualité par sa pensée et son habillement.
		12. Aime résoudre des problèmes; fait preuve d'émerveillement, est inquisiteur et curieux.

[109] Cet outil d'évaluation a été préparé par Charlotte Palmer, Pinellas Park Elementary School, Pinellas Park, Floride. Il a été inspiré d'un mémoire sur l'éducation intitulé : « What Human Beings Do When They Behave Intelligently and How They Can Become More So », Arthur L. Costa, EdD, California State University, Sacramento, Californie, le 3 décembre 1988.

Annexe 7 (suite)

Cette année, je vais aider _____ à acquérir des habiletés en : _____

en faisant : _____

_____

_____

Signé par : _____ (Parents)

Cette année, je vais aider _____ à acquérir des habiletés en : _____

en faisant : _____

_____

_____

Signé par : _____ (Enseignant)

Date : _____ Date de revue : _____

IDENTIFICATION PAR LES PAIRS[110]

Enseignant : _____ **Année scolaire :** _____ **Date :** _____

Détermine quels élèves de ta classe répondent le mieux à chacune de ces questions. Ce formulaire est anonyme.

1. Imagine-toi que ta classe a été choisie pour participer à une émission télévisée populaire où les participants se font poser des questions d'adresse et de connaissances générales. Quels élèves choisirais-tu pour représenter ta classe?

   _____ _____ _____

2. Imagine que tu as de la difficulté à comprendre un devoir que tu dois remettre le lendemain. À qui téléphonerais-tu pour obtenir de l'aide?

   _____ _____ _____

3. Lorsque vous apprenez et discutez en classe, quels élèves ont les idées les plus exceptionnelles et posent les questions les plus intéressantes?

   _____ _____ _____

4. Si quelqu'un donnait un animal domestique aux élèves de ta classe, quels élèves choisiraient le nom le plus original pour cet animal?

   _____ _____ _____

5. Si vous appreniez un nouveau jeu en classe, quels élèves seraient les mieux placés pour l'enseigner à une autre classe?

   _____ _____ _____

6. S'il y avait une fête spéciale pour ton enseignant en classe, quels élèves seraient mieux placés pour l'organiser?

   _____ _____ _____

Compte le nombre de fois que le nom de chaque élève apparaît. Écris le nom des trois élèves dont le nom apparaît le plus souvent.

_____ _____ _____

[110] Tiré de : *Smart teaching: nurturing talent in the classroom and beyond*, (p. 19), J. Leroux et E. McMillan, Markham, Ontario, Pembroke Publishers, 1993.

Annexe 9

L'INVENTAIRE DES CHAMPS D'INTÉRÊT DE L'ÉLÈVE[111]

J'ai toujours voulu…

savoir...

faire un(e)...

inventer un(e)...

dire... à quelqu'un.

savoir comment on se sent lorsqu'on est...

améliorer...

écrire au sujet de...

travailler avec quelqu'un qui en sait beaucoup au sujet de...

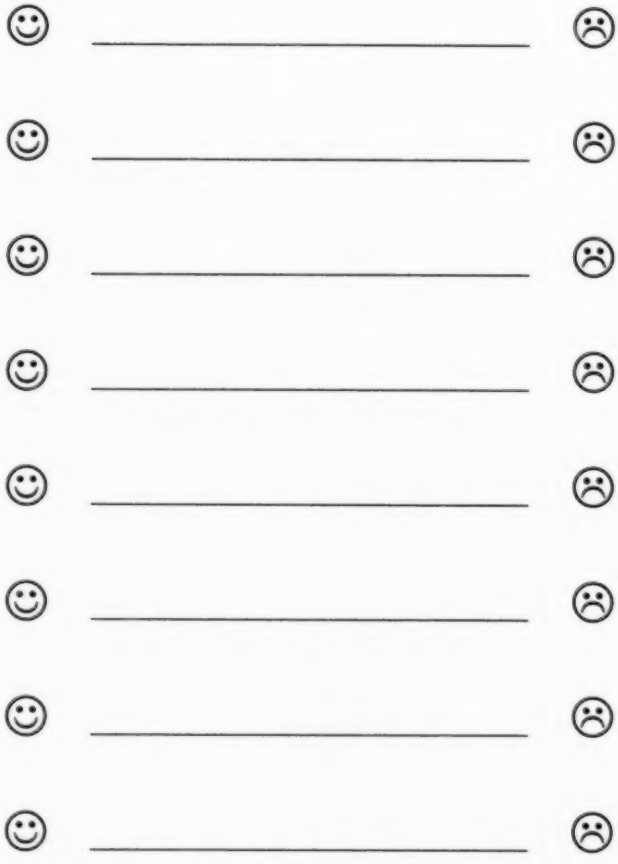
construire un(e)...

[111] Tiré de : *Academic challenge: a programming guide*, (p. 3-31), Edmonton Public School District No. 7, 1988, Edmonton, Alberta, Edmonton Public School District No. 7.

Annexe 10

INVENTAIRE DES CHAMPS D'INTÉRÊT DES JEUNES ÉLÈVES[112]

Que penses-tu de ce qui suit :



[112] Tiré de : *Interest Inventory for Young Students*, Resources Development Services, Edmonton Public School District No. 7, s.d., Edmonton, Alberta, Edmonton Public School District No. 7.

Annexe 10 (suite)

INVENTAIRE DES CHAMPS D'INTÉRÊT DES JEUNES ÉLÈVES[113]
ÉCHANTILLON

Que penses-tu de ce qui suit :

☺ École ☹

☺ Récréation ☹

☺ Sport ☹

☺ Lecture ☹

☺ Arithmétique ☹

☺ _____ ☹

☺ _____ ☹

☺ _____ ☹

[113] Tiré de : *Interest Inventory for Young Students*, Resources Development Services, Edmonton Public School District No. 7, s.d., Edmonton, Alberta, Edmonton Public School District No. 7.

Annexe 11

INVENTAIRE DES CHAMPS D'INTÉRÊT DES ÉLÈVES[114]

Nom de l'élève : _____ **Année scolaire :** _____

Date : _____ **Âge :** _____

1. Qu'aimes-tu faire pendant les temps libres? _____

2. À l'école, mes champs d'intérêt sont : _____

3. À la maison, mes champs d'intérêt sont : _____

4. Collectionnes-tu des objets? Lesquels? _____

5. En quoi penses-tu être bon? _____

6. Qu'est-ce que tu aimes le moins? _____

[114] Tiré de : *Bright futures resource book: education of the gifted*, (p. 71), Department of Education, State of Victoria, Melbourne, Australie, Department of Education, State of Victoria, 1996.

Annexe 12

INVENTAIRE DES CHAMPS D'INTÉRÊT POUR LES ÉLÈVES DE L'ÉLÉMENTAIRE[115]

Nom de l'élève : _____ **Année scolaire :** _____

Date : _____ **Âge :** _____

1. À l'école, ce que j'aime le plus, c'est _____
2. En dehors de l'école, ce que j'aime le plus, c'est _____
3. Si j'avais un million de dollars, je _____
4. Quand je serai grand, je _____
5. Je déteste _____
6. Mon animal préféré est _____
7. Mon sport préféré est _____
8. Quand je suis seul, j'aime _____
9. La personne que j'aime le plus, c'est _____
10. L'été prochain, j'espère _____
11. J'aime collectionner _____
12. Mon endroit préféré, c'est _____
13. J'aime les choses suivantes : _____
14. Le meilleur livre que j'ai lu était _____
15. La meilleure émission télévisée, c'est _____
16. Ce que je trouve drôle, c'est _____

[115] Tiré de : *The NEW reading teacher's book of lists*, (p. 220–221), E. B. Fry et al., Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, une division de Simon & Schuster, 1985.

Annexe 13

INVENTAIRE DES CHAMPS D'INTÉRÊT POUR LES ÉLÈVES D'ÂGE INTERMÉDIAIRE[116]

Quand l'enseignant demande aux élèves de faire un rapport sur un sujet particulier, leur suggère de lire un bon livre ou essaie de choisir des exemples significatifs, il peut lui être utile de connaître les préférences et les champs d'intérêt des élèves. Se servir de cette liste dès la première semaine d'école.

1. En dehors de l'école, mon activité préférée est _____
2. Je travaille à _____ . Mon travail consiste à _____
3. Le sport que j'aime le plus regarder, c'est _____
4. Le sport que j'aime le plus pratiquer, c'est _____
5. Quand j'aurai fini mes études, je _____
6. Quand je serai adulte, je travaillerai comme _____
7. À l'école, ma matière préférée est _____
8. La matière pour laquelle j'obtiens les meilleures notes, c'est _____
9. Je veux en apprendre plus sur _____
10. Mon passe-temps ou mon loisir principal, c'est _____
11. Pour le plaisir, je lis _____
12. Je passe environ _____ heures ou _____ minutes par semaine à lire pour le plaisir.
13. Le meilleur livre que j'ai jamais lu, c'est _____
14. Le livre que je lis en ce moment s'intitule : _____
15. Mon magazine préféré est _____
16. La région du monde qui m'intéresse le plus, c'est _____
17. Quand j'aurai fini mes études, j'aimerais vivre en/au _____
18. Les types de livres ou d'histoires que j'aime lire sont _____
19. Mon émission télévisée préférée est _____
20. Ce qui me met en colère, c'est _____

[116] Tiré de : *The NEW reading teacher's book of lists*, (p. 220–221), E. B. Fry et al., Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, une division de Simon & Schuster, 1985.

Annexe 14

PROFIL DE L'ÉLÈVE[117] (à joindre au PIP)

Nom : _____ **Enseignant :** _____

Date : _____ **Année scolaire ou classe :** _____ **École :** _____

Modes et forces d'apprentissage :

Résultats des tests de rendement

Nom du test	Date du test	Résultat

Champs d'intérêt des élèves :

Résultats des tests officiels

Nom du test	Date du test	Résultat

Aptitudes particulières :

Observations de l'enseignant :

Observations des parents :

Résumé des besoins :

Visions et objectifs de l'élève pour lui-même :

*Annexer des échantillons de travaux de l'élève

[117] Tiré de : *Gifted education: a resource guide for teachers*, (p. 47), Special Education Branch, Ministry of Education, Colombie-Britannique, Victoria, C.-B. : Ministry of Education, Colombie-Britannique, 1995.

Annexe 15

LISTE DE VÉRIFICATION CONCERNANT LES STYLES D'APPRENTISSAGE[118]

Directives : Dans chacune des 14 sections, coche la description qui te représente le mieux. Ne coche qu'une colonne (V, A ou K) pour chacune des sections. Ensuite, compte le nombre de crochets des colonnes V, A et K. La colonne comportant le plus grand nombre de crochets représente largement ton mode d'apprentissage préféré.

« JE / J' »	V VISUEL	A AUDITIF	K KINESTHÉSIQUE
1. Mode d'apprentissage	Apprends en voyant, en regardant des démonstrations ____	Apprends au moyen de consignes verbales venant d'autrui ou de moi-même ____	Apprends en faisant, en participant directement ____
2. Lecture	Aime les descriptions; arrête parfois de lire pour fixer l'espace et imaginer une scène; concentration intense ____	Aime les dialogues, les pièces de théâtre; évite les longues descriptions; ne prête pas attention aux illustrations; bouge les lèvres ou sous-vocalise ____	Préfère les histoires où l'action se déroule dès le début; bouge en lisant; manipule les livres, pas un lecteur avide ____
3. Orthographe	Reconnais les mots en les voyant; me fie sur la configuration des mots ____	Recours à la méthode phonétique; utilise une technique d'appréhension directe des mots ____	Orthographie souvent mal les mots; écris les mots pour déterminer s'ils semblent justes ____
4. Écriture	Ai tendance à être bonne, surtout à un jeune âge; l'espacement et la taille des caractères sont bons; l'apparence est importante ____	Ai plus de difficulté à apprendre dès le début; ai tendance à ne pas écrire trop foncé; je prononce les lettres lorsque j'écris ____	Apprends bien au début; se détériore lorsqu'il y a moins de place; appuie fort sur l'instrument d'écriture ____
5. Mémoire	Me souviens des visages, mais oublie les noms; écris des choses; prends des notes ____	Me souviens des noms, mais oublie les visages; me souviens grâce aux répétitions auditives ____	Me rappelle mieux de ce que j'ai fait, et non pas de ce que j'ai vu ou parlé ____
6. Imagerie	Imagination vive; pense en images, visualise en détail ____	Soliloque, pense en sons, détails importent moins ____	Imagerie pas importante; les images qui se manifestent sont en mouvement ____
7. Distractibilité	Ne suis généralement pas conscient des sons; distrait par le désordre visuel ou le mouvement ____	Facilement distrait par les sons ____	Pas attentif aux présentations visuelles ou auditives; semble donc facile à distraire ____
8. Résolution de problèmes	Délibère; planifie à l'avance, organise mes pensées en les écrivant; énumère les problèmes ____	Parle des problèmes; essaie des solutions verbalement, autoverbalisation; se parle en faisant la résolution d'un problème ____	M'attaque aux problèmes physiquement; suis impulsif; choisis souvent une solution impliquant le plus d'activité possible ____

[118] Adapté de : « Teaching through modality strengths: concepts and practices », W. B. Barbe et R. H. Swassing, dans *The Art of cognitive coaching: supervision for intelligent teaching* (p. 44-45), A. Costa et R. Garmston (éditeurs), Calgary, Alberta, Calgary Board of Education, 1994.

« JE / J' »	V VISUEL	A AUDITIF	K KINESTHÉSIQUE
9. Réaction aux périodes d'inactivité	Fixe, gribouille, trouve quelque chose à regarder ___	Chantonne, me parle ou parle aux autres ___	Bouge constamment; me trouve des raisons de bouger; lève la main ___
10. Réaction à de nouvelles situations	Regarde autour; examine la structure ___	Parle de la situation, de ses avantages et de ses inconvénients, de ce qu'il faut faire ___	Essaie de nouvelles choses; touche, manipule ___
11. Caractère émotionnel	Un peu réprimé; fixe lorsqu'en colère; pleure facilement; rayonne lorsque heureux; mon expression faciale est un bon indice de mes émotions ___	Crie de joie ou de colère; explose verbalement, mais me calme rapidement; exprime mes émotions verbalement et grâce aux changements de ton, de volume, de timbre de la voix ___	Saute de joie; fais des câlins et touche lorsque heureux; tape du pied, saute et donne des coups lorsqu'en colère; trépigne; mon tonus corporel général est un bon indice de mes émotions ___
12. Communication	Tranquille; ne parle pas longuememt; m'impatiente lorsque je dois écouter longtemps; peux me servir des mots avec maladresse; embellis; emploie des mots comme **vois, regarde**, etc. ___	Aime écouter, mais ai hâte de parler; descriptions longues et répétitives; aime m'entendre et entendre les autres parler; emploie des mots comme **écoute, entends**, etc. ___	Fais des gestes en parlant; n'écoute pas bien; me tiens proche des gens lorsque je parle ou j'écoute; perds rapidement l'intérêt lors de propos détaillés; emploie des mots comme **as, prends**, etc. ___
13. En général	Suis propre, méticuleux, aime l'ordre; peux choisir de ne pas varier mon apparence ___	Pas très important d'assortir mes vêtements; peut expliquer mes choix de vêtements ___	Propre, mais mes vêtements se froissent rapidement en raison des activités ___
14. Réaction aux arts	Pas particulièrement sensible à la musique; préfère les arts visuels; ai tendance à ne pas exprimer mon appréciation pour n'importe quelle forme d'art, mais peux être très touché par les œuvres visuelles; me concentre sur les détails et les composantes plutôt que sur l'œuvre dans son ensemble ___	Préfère la musique; trouve l'art visuel moins intéressant, mais n'hésite pas à en discuter; oublie des détails importants; n'apprécie pas l'œuvre dans son ensemble; suis capable de développer une association verbale pour toutes les formes d'art; passe plus de temps à parler d'une œuvre qu'à la regarder ___	Réagis à la musique en faisant des mouvements; préfère la sculpture; touche les statues et les peintures; aux expositions, n'arrête qu'aux œuvres où il y a de l'interaction physique; formule peu de commentaires sur n'importe quelle forme d'art ___
	V	A	K
	Additionne le nombre de crochets par colonne (le total des trois colonnes doit arriver à 14).		
	___	___	___

Mon style d'apprentissage préféré est : _____

Annexe 16

MODE D'APPRENTISSAGE PRÉFÉRÉ[119]

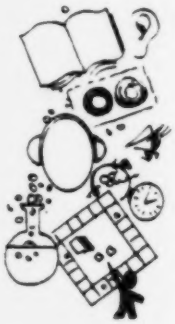
Nom : _____ **Enseignant :** _____

Date : _____ **Année scolaire ou classe :** _____ **École :** _____

On peut apprendre de diverses façons. Indique ta préférence en inscrivant un chiffre dans les cercles : 1 = toujours; 2 = parfois; 3 = rarement.

JE PRÉFÈRE APPRENDRE EN :

- ❍ lisant des livres et des magazines;
- ❍ écoutant une personne parler ou un enregistrement;
- ❍ regardant les gens faire des choses;
- ❍ écoutant des films ou des émissions télévisées;
- ❍ montant des choses et en les démontant;
- ❍ expérimentant avec les choses;
- ❍ jouant un jeu;
- ❍ interprétant une situation.



JE PRÉFÈRE TRAVAILLER :

- ❍ seul
- ❍ avec un ami
- ❍ avec un adulte
- ❍ en groupe
- ❍ pendant une longue période
- ❍ pendant une courte période
- ❍ le matin
- ❍ l'après-midi
- ❍ le soir

JE PRÉFÈRE PARTAGER DES IDÉES AVEC LES AUTRES EN :

- ❍ racontant quelque chose
- ❍ écrivant sur un sujet donné
- ❍ construisant quelque chose s'y rapportant
- ❍ faisant un dessin ou une peinture sur ce sujet
- ❍ interprétant la situation
- ❍ parlant à d'autres personnes d ce sujet

[119] Tiré de : *Academic challenge: a programming guide*, (p. 3-35). Edmonton Public School District No. 7, Edmonton, Alberta, Edmonton Public School District No. 7, 1988.

Annexe 17

INVENTAIRE DES MOYENS D'APPRENTISSAGE[120]

Nom : _____ **Enseignant :** _____

Date : _____ **Année scolaire ou classe :** _____ **École :** _____

Écris la cote 1, 2 ou 3 dans la case suivant chaque énoncé afin d'indiquer tes préférences.
(3 = souvent; 2 = parfois; 1 = rarement)

1. Je me rappelle de quelque chose si je le dis à voix haute. ☐
2. Je préfère des consignes écrites plutôt que des consignes verbales. ☐
3. Quand j'étudie, je mâche de la gomme, je mange ou je joue avec quelque chose. ☐
4. Je retiens mieux des choses lorsque je les écris. ☐
5. Je préfère apprendre par le biais de simulations, de jeux ou de jeux de rôles. ☐
6. J'aime apprendre lorsque quelqu'un m'explique les choses. ☐
7. J'apprends mieux à l'aide d'images, de schémas et de tableaux. ☐
8. J'aime travailler avec mes mains. ☐
9. J'aime lire et je lis vite. ☐
10. Je préfère écouter les nouvelles à la radio plutôt que de les lire dans le journal. ☐
11. J'aime être proche des autres (j'aime câliner, donner des poignées de mains et toucher les gens). ☐
12. J'écoute la radio et des enregistrements. ☐
13. Lorsqu'on me demande d'épeler un mot, je le vois simplement dans ma tête. ☐
14. Lorsque j'apprends du nouveau, je fais des croquis, des dessins et des gribouillages. ☐
15. Lorsque je lis en silence, je prononce tous les mots dans ma tête. ☐

Pour obtenir une idée de ton mode d'apprentissage préféré, additionne les cotes données aux énoncés en utilisant la formule suivante :

Note de préférence visuelle	2 ☐	4 ☐	7 ☐	9 ☐	13 ☐	= Total _____
Note de préférence auditive	1 ☐	6 ☐	10 ☐	12 ☐	15 ☐	= Total _____
Note de préférence kinesthésique et tactile	3 ☐	5 ☐	8 ☐	11 ☐	14 ☐	= Total _____

Selon la note la plus élevée, mon mode d'apprentissage préféré est : _____

Maintenant que je connais mon mode d'apprentissage dominant, je peux mieux apprendre en : ____

[120] Tiré de : « Learning Channels Inventory », Max Coderre (Sherwood Park) dans *Teaching Today Magazine*, c/o Second Impressions Magazine, 12644 – 126 Street, Edmonton, Alberta.

Annexe 18

MODES D'APPRENTISSAGE : LISTE D'OBSERVATION DE L'ENSEIGNANT[121]

Bruit

___ Donne de meilleurs résultats lorsque c'est silencieux
___ Fait du travail de qualité pendant les périodes de travail régulières
___ Fait du travail de qualité lorsqu'il entend de la musique
___ Se plaint lorsqu'il y a trop de bruit
___ A de la difficulté à rester tranquille pendant les périodes de travail calmes
___ Émet des sons ou des bruits en travaillant
___ Rappelle aux autres de rester tranquilles en travaillant

Aménagement de la classe

___ A de la difficulté à bien s'asseoir
___ Aime écouter les histoires en position couchée
___ S'assoit bien pendant les périodes de travail
___ Reste dans la zone de travail pendant les périodes de travail

Structure

___ Aime faire ses projets seul
___ Aime faire ses projets étape par étape
___ Tient son lieu de travail propre
___ A tendance à égarer ses fournitures

Aptitudes sociales

___ Aime travailler ou jouer en groupe
___ Aime travailler ou jouer lorsqu'un enseignant se trouve à proximité
___ Aime travailler ou jouer seul
___ Se donne des occasions d'aller voir ses enseignants

Responsabilité et persistance

___ Fait ses projets rapidement et proprement
___ Fait ses projets rapidement, mais pas proprement
___ Fait ses projets lentement et proprement
___ Fait ses projets lentement, mais pas proprement
___ Ne termine pas toujours ses projets
___ Travaille mieux lorsqu'on lui donne des consignes précises
___ Nettoie son aire de travail après avoir terminé ses tâches
___ On doit lui rappeler de nettoyer son lieu de travail
___ Est facilement distrait lorsqu'il travaille sur un projet
___ N'oublie pas de faire ses travaux

Mobilité

___ Quitte souvent sa chaise pendant les périodes de travail
___ Se trouve souvent des prétextes pour se déplacer en classe
___ Est extrêmement actif pendant les périodes de jeu libres

Motivation

___ Fait un meilleur travail lorsqu'il reçoit beaucoup d'assurance de la part des autres
___ A besoin de la rétroaction de l'enseignant lorsqu'il travaille
___ Donne de meilleurs résultats lorsqu'on lui demande de faire preuve de créativité
___ Entreprend des projets
___ Donne des renseignements dans le cadre des projets et des sujets de discussion

Perception

___ Aime les livres et les films fixes
___ Est attentif pendant le récit d'histoires
___ Aime écouter des enregistrements pendant les périodes de travail
___ Se souvient de ce que les autres disent
___ Aime rendre visite à ses camarades de classe
___ Aime jouer avec des jouets, des petits trucs
___ Aime dessiner ou gribouiller
___ Aime se déplacer pendant les périodes de travail ou de jeu
___ Aime créer et réagir aux situations de jeu

[121] Tiré de : « Empowering students with style », R. R. Neely et D. Alm dans *Principal*, 72(4), p. 33, 1993.

Annexe 19

MODES D'APPRENTISSAGE : CERTAINES APPLICATIONS[122]

L'une des manières de commencer à tenir compte des différences d'apprentissage consiste à planifier des leçons qui correspondent aux différentes méthodes d'apprentissage des élèves.

L'enseignant doit penser à une habileté, un concept ou un processus qu'il enseignera pendant la prochaine semaine et remplir ce qui suit.

1. a) Identifier et inscrire l'objet de l'apprentissage prévu.

   _____

   b) Écrire un objectif pour l'apprentissage prévu.

   _____

2. a) Expliquer brièvement comment la leçon sera présentée.

   _____

   _____

   b) Revenir en arrière et examiner la présentation. L'enseignant a-t-il tenu compte des modes d'apprentissage visuel, auditif et kinesthésique de manière égale? Sinon, préparer ce qu'il faudra dire ou faire pour modifier la présentation.

   _____

   _____

   _____

3. Faire du remue-méninges pour trouver des activités à intégrer à la leçon, activités qui feront appel à une variété de modes d'apprentissage.

Activités visuelles	Activités auditives	Activités kinesthésiques

4. Trouver d'autres façons d'évaluer si la leçon intègre les divers modes d'apprentissage.

Évaluation visuelle	Évaluation auditive	Évaluation kinesthésique

[122] Tiré de : *Modalities: some applications*, Resource Development Services, Edmonton Public School District No. 7.

CONSEILS AUX PARENTS[123]

CONSEILS GÉNÉRAUX

Les parents représentent une composante importante de l'équipe du PIP. Les conseils suivants vous permettront de mieux participer à l'établissement du programme éducatif de votre enfant :

- ❑ rester toujours en contact avec l'école;
- ❑ jouer un rôle dans la prise de décisions;
- ❑ demander s'il y a d'autres parents qui vivent une situation semblable (ils peuvent représenter une ressource importante);
- ❑ prendre des informations sur les services et les ressources susceptibles de vous aider : par exemple, l'adresse et le numéro de téléphone d'une association pertinente.

SUGGESTIONS DE PARTICIPATION AU PROCESSUS DU PIP

Avant la réunion :

- ❑ prendre des informations au sujet de la réunion du PIP : qui sera présent? etc.;
- ❑ discuter de la participation de votre enfant au processus du PIP;
- ❑ écrire vos commentaires et vos questions à l'avance;
- ❑ noter dans un cahier les attentes et les buts fixés pour votre enfant.

À la réunion :

- ❑ dire, en cas d'autres obligations, l'heure à laquelle vous devez partir;
- ❑ donner des échantillons de travaux faits par votre enfant à la maison, qui reflètent ses forces et ses difficultés (si vous jugez qu'ils sont pertinents);
- ❑ poser des questions d'éclaircissement;
- ❑ demander de quelle manière vous pouvez contribuer, à la maison, à la réalisation de certains des buts proposés pour votre enfant.

NOTES

_____

_____

_____

_____

_____

[123] Tiré de : *Partners during changing times: an information booklet for parents of children with special needs*, (p. 13), Alberta Education, 1996, Edmonton, Alberta, Alberta Education. Réimprimé avec permission.

Annexe 21

COMMENT VOUDRIEZ-VOUS COMMUNIQUER AVEC L'ÉCOLE?[124]

Le genre et la quantité d'information que les parents s'attendent à recevoir de l'école à propos de leur enfant varient. La liste ci-dessous contient des idées de communication entre les parents et les enseignants. Nous vous prions d'encercler un chiffre pour nous indiquer quelle importance vous accordez à chaque méthode de communication. Ensuite, inscrivez les chiffres 1, 2 ou 3 à côté des trois méthodes de communication que vous privilégiez avec l'enseignant de votre enfant.

	Ne nous concerne pas	Pas important					Très important	Cote
Billets ou mots	0	1	2	3	4	5	6	____
Bulletins d'information de l'école	0	1	2	3	4	5	6	____
Entretiens parents-enseignant-élève ou réunions du PIP	0	1	2	3	4	5	6	____
Portes ouvertes ou conférences dirigées par les élèves	0	1	2	3	4	5	6	____
Communications informelles	0	1	2	3	4	5	6	____
Réunions du conseil d'école	0	1	2	3	4	5	6	____
Observations en classe	0	1	2	3	4	5	6	____
Appels téléphoniques	0	1	2	3	4	5	6	____
Autre méthode (veuillez préciser) : _____	0	1	2	3	4	5	6	____

À quelle fréquence aimeriez-vous communiquer avec l'enseignant de votre enfant?

❑ Tous les jours ❑ Une fois par semaine ❑ Une fois par mois
❑ Une fois par trimestre ❑ Autre (veuillez préciser) _____

Préféreriez-vous :

❑ engager la plupart des communications avec l'enseignant de votre enfant?
❑ que l'enseignant engage les communications avec vous?
❑ les deux?

[124] Tiré de : *Collaborative teams for students with severe disabilities: integrating therapy and educational services*, (2e édition), (p. 318), B. Rainforth et J. York-Barr, Baltimore, Maryland, Paul H. Brookes Publishing Co., 1997.

Annexe 22

PLAN DE L'ÉLÈVE[125] (à joindre au PIP)

Nom : _____ **Enseignant :** _____

Date : _____ **Année scolaire ou classe :** _____ **École :** _____

D'après le profil de l'élève, vérifier les options de planification ci-dessous, qui feront partie du plan d'intervention personnalisé de l'élève.

Degrés d'apprentissage appropriés

- ❑ Accélération
- ❑ Téléscopage
- ❑ Compactage

Différenciation du programme d'études

- ❑ Contenu
- ❑ Processus
- ❑ Produits

Occasions d'enrichissement

- ❑ Activités d'exploration
- ❑ Habiletés de réflexion, de recherche et de planification
- ❑ Option d'étude autonome

Autres

- ❑ Programmes spéciaux
- ❑ Mentorat
- ❑ Programmes d'apprentis

Quels sont les résultats attendus de l'élève?

Comment les résultats seront-ils évalués?

Critères d'évaluation des résultats (établis avec l'élève).

Membres de l'équipe de planification : _____

_____

_____

Date de revue : _____

[125] Tiré de : *Gifted education: a resource guide for teachers*, (p. 48), Special Education Branch, Ministry of Education, Colombie-Britannique, Victoria, C.-B. : Ministry of Education, Colombie-Britannique, 1995.

LE PROFIL MIXTE[126]

Puisque aucun élève ne possède les caractéristiques de toute cette liste, le profil est composé à la fois de caractéristiques de douance et de caractéristiques de TA.

Tout comme les autres élèves doués, l'élève mixte typique :

- est doté d'un intellect qui frise ou atteint la douance (dans ce groupe, cela signifie un QI de 120 ou un QI global supérieur; un QI de 130 ou supérieur pour ce qui est du facteur le plus fort, soit la compréhension verbale ou l'organisation perceptuelle en se fondant sur les notes de Wechsler);
- est davantage intéressé et apte à explorer de vastes sujets thématiques qu'à s'attarder aux détails. « … plus la tâche est difficile, mieux ils réussissent; ce sont les tâches faciles qu'ils ne peuvent maîtriser » (Silverman, 1989);
- est davantage un rêveur intuitif qu'un penseur pratique; sa créativité ou ses aptitudes en résolution de problèmes peut s'afficher dans un domaine particulier;
- possède un sens de l'humour raffiné;
- visualise bien et réussit bien dans les domaines faisant appel à la visualisation; ex. : les mathématiques, notamment la géométrie, les arts;
- est très sensible et fonde ses décisions sur les sentiments personnels et les besoins humains, plutôt que sur la logique lorsqu'il est jeune, mais il peut devenir plus logique à l'adolescence;
- est tout à fait prêt à apprendre et s'intéresse beaucoup à l'apprentissage lorsque les sujets sont présentés de manière stimulante et exigeante.

Tout comme les élèves d'aptitudes moyennes ayant des troubles d'apprentissage, l'élève mixte typique :

- affiche des tendances intellectuelles qui ne sont pas uniformes aux tests d'intelligence de Wechsler, ses notes en compréhension verbale et en organisation perceptuelle étant supérieures à celles obtenues en matière d'aptitudes faisant appel à l'attention ou au processus de pensée séquentiel;
- obtient des résultats scolaires non uniformes, probablement caractérisés pas des forces en mathématiques ou dans les matières de base, et des faiblesses en français, surtout pour ce qui est de la langue écrite, bien qu'il existe des variantes;
- a des difficultés sur le plan de la langue écrite, ce qui comprend une mauvaise écriture, une mauvaise technique d'écriture et de la difficulté à organiser le contenu;
- doit faire du rattrapage pour les habiletés qu'il ne maîtrise pas (mais réagit mieux à l'enseignement en contexte qu'à l'enseignement d'habiletés isolées);
- est distrait en grands groupes et a de la difficulté à faire ses travaux parce qu'il est distrait;
- a de la difficulté à organiser son temps et son matériel, ce qui se traduit souvent par des devoirs oubliés ou incomplets ou encore, par un temps excessif pour faire ses devoirs;
- doit être suivi par un médecin parce qu'il peut bénéficier de médicaments ou d'interventions en matière de comportement pour le TDAH;

---

[126] Tiré de : *Crossover children: a sourcebook for helping children who are gifted and learning disabled*, (2e édition), (p. 5–6), M. Bireley, 1995, Reston, Virginie, The Council for Exceptional Children.

- a besoin de plus de temps pour traiter le langage et y réagir, comparativement à ce que l'on pourrait s'attendre d'une personne possédant des aptitudes intellectuelles poussées;
- est dépourvu de certaines aptitudes sociales et a de la difficulté à prendre des décisions empreintes de bon sens;
- affiche parfois des déficiences de perception visuelle ou auditive ou une sensibilité inhabituelle à la lumière;
- réussit moins bien lorsqu'il fait affaire à des données ou à des demandes provenant de sources multiples, ou encore, à des tâches qui exigent l'intégration d'habiletés multiples.

Annexe 24

FORMULAIRE D'IDENTIFICATION DES MEMBRES DE LA FACULTÉ OU DES ADMINISTRATEURS À L'ÉGARD D'ÉLÈVES DOUÉS ET TALENTUEUX DU POINT DE VUE ARTISTIQUE[127]

Lire les caractéristiques ci-dessous et écrire le nom des élèves qui vous vient automatiquement à l'esprit. Un élève peut être identifié plus d'une fois.

1. Les élèves qui s'intéressent à une forme d'art particulière.
2. Les élèves qui consacrent du temps à une forme artistique.
3. Les élèves qui possèdent une bonne motricité fine et une bonne motricité globale.
4. Les élèves qui ont une bonne mémoire, une aptitude hors du commun à emmagasiner et à utiliser l'information.
5. Les élèves qui sont prêts à essayer de nouvelles activités.
6. Les élèves qui donnent suite au travail qui les intéresse de prime abord.
7. Les élèves qui expriment leurs sentiments au moyen d'une forme artistique.
8. Les élèves qui sont de fins observateurs, sont sensibles à l'environnement, voient des choses hors de l'ordinaire et voient ce que d'autres ont négligé de voir.
9. Les élèves qui ont des réactions uniques à un stimulus donné.
10. Les élèves qui peuvent élaborer des idées et les faire valoir auprès des autres.

ARTS VISUELS	THÉÂTRE	MUSIQUE	DANSE
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Membre de la faculté ou administrateur _____ Date _____

COMMENTAIRES :

[127] Tiré de : *Guidelines for the identification of artistically gifted and talented students*, (p. 10), A. Elam, M. Goodwin et A. Moore, Columbia, Caroline du Sud, South Carolina State Department of Education, 1988.

Annexe 25

FORMULAIRE D'IDENTIFICATION PAR LES ÉLÈVES[128]
QUE SAIS-TU AU SUJET DE TES CAMARADES DE CLASSE?

Écris le nom du camarade de classe que tu choisis pour chaque énoncé. Cet élève ne doit pas nécessairement faire partie de ta classe à l'heure actuelle. Il peut s'agir d'un élève qui a été dans une de tes anciennes classes. Tu peux identifier une personne plus d'une fois ou une personne différente à chaque énoncé.

1. Dans vingt ans, qui sera célèbre selon toi…

   a) acteur _____

   b) artiste _____

   c) danseur _____

   d) musicien _____

2. Qui aime créer des pièces de théâtre?

3. Qui est toujours prêt à essayer quelque chose de nouveau?

4. Qui a toujours les idées les plus particulières?

5. Qui aime dessiner?

6. Qui aime faire des jeux de rôles?

7. Qui aime les mouvements créatifs?

---

[128] Tiré de : *Guidelines for the identification of artistically gifted and talented students*, A. Elam, M. Goodwin et A. Moore, Columbia, Caroline du Sud, South Carolina State Department of Education, 1985.

Annexe 26

FORMULAIRE D'AUTOIDENTIFICATION POUR LES ÉLÈVES DOUÉS ET TALENTUEUX DU POINT DE VUE ARTISTIQUE[129]

Nom de l'élève : _____

Année scolaire : _____ **École :** _____ **Conseil scolaire :** _____

Nom des parents : _____

Adresse : _____

Date : _____

Notre école a l'intention d'offrir des cours à la hauteur des élèves doués et talentueux du point de vue artistique. Si tu veux que ta participation soit considérée, tu dois répondre aux questions suivantes.

1. As-tu beaucoup évolué dans le milieu de la danse, du théâtre, de la musique ou des arts visuels? Décris la situation. Comment te sens-tu par rapport à tout cela?

2. Qu'aimerais-tu apprendre dans le cadre de ces études spéciales?

3. À quelles leçons ou activités prends-tu part après l'école?

[129] Tiré de : *Guidelines for the identification of artistically gifted and talented students*, (p. 17), A. Elam, M. Goodwin et A. Moore, Columbia, Caroline du Sud, South Carolina State Department of Education, 1988.

Annexe 27

ENTREVUE[130] – DE LA 1RE À LA 12E ANNÉE

L'entrevue permet d'obtenir des renseignements qui ne peuvent être obtenus qu'à partir d'une interaction. Elle permet à la personne faisant l'entrevue de recourir à son jugement professionnel pendant l'évaluation.

Il y a lieu d'adopter une posture amicale et détendue, qui aide les postulants qui sont vraisemblablement nerveux et incapables de se montrer sous leur vrai jour. L'élève qui passe en entrevue en fin de journée a droit au même traitement que l'élève qui est passé de bon matin. Pour que le tout soit juste envers tous les postulants, chacun devrait recevoir le même degré d'attention et de considération, de même que tout le temps nécessaire à l'entrevue.

Ne jamais rien dire à un postulant qui le porterait à croire qu'il sera accepté au programme ou refusé. Idéalement, le comportement de l'interviewer devrait être positif et il ne devrait formuler aucun commentaire laissant présager ce qu'il adviendra de la demande du postulant.

Il est bon de ne pas discuter des exigences de l'audition, des normes ou des critères avec les élèves, les membres de leurs familles ou les parties intéressées.

Les interviewers devraient arriver bien avant la première audition afin de passer en revue les aspects préliminaires. Sur la fiche d'évaluation de l'entrevue en arts visuels du postulant, indiquer la note ainsi qu'au moins un commentaire important sur lequel l'évaluation a été fondée.

Pendant l'entrevue, une méthode directive (une série de questions déterminées d'avance) devrait être alliée à une méthode non directive, qui permet de s'éloigner un peu du questionnaire figé.

Il est recommandé d'élaborer deux catégories de questions. Une catégorie devrait comporter quatre questions portant sur les connaissances et les habiletés du domaine des arts. Cette catégorie devrait être cotée en fonction d'un système de points d'appréciation. L'autre catégorie devrait être assortie de six questions portant sur les attitudes à l'égard du domaine. Ces questions devraient être cotées en fonction d'une échelle de quatre points, allant de *sous la moyenne* (1) à *exceptionnel* (4).

Pendant l'entrevue, le comité devrait discuter avec l'élève de ses activités scolaires, personnelles et communautaires.

---

[130] Tiré de : *Guidelines for the identification of artistically gifted and talented students*, (p. 2-19), A. Elam, M. Goodwin et A. Moore, Columbia, Caroline du Sud, South Carolina State Department of Education, 1985.

Annexe 28

LISTE D'ÉVALUATION DE L'AUDITION SE RAPPORTANT AUX ARTS VISUELS[131]
TRI FINAL — DE LA 1RE À LA 6E ANNÉE

Élève : _____

Année scolaire : _____ **École :** _____ **Conseil scolaire :** _____

Code : _____ **Date :** _____

Président du comité du district : _____

Ce formulaire sert à coter des échantillons d'arts visuels.

ORIGINALITÉ
L'élève a respecté un sujet imaginaire, ou a allié des formes réelles de manière imaginative. Coter l'échantillon du plus faible (1) au plus élevé (4). _____

COMPOSITION
Pour chaque aspect ci-dessous, coter le produit.
Moyen = 1 ou au-dessus de la moyenne = 2

Équilibre : Les formes, les lignes et les couleurs sont équilibrées, de manière symétrique ou asymétrique. _____

Rythme : Les formes, les lignes et leurs couleurs se répètent ou entrent en contraste les unes avec les autres pour créer un mouvement, de la stabilité, de l'unité et de la variété. _____

Couleur : Les couleurs suscitent de l'intérêt grâce à leur harmonie, à leur répétition et au contraste. L'usage de la couleur est bien équilibré. _____

Ligne : La qualité de la ligne est variée et appropriée pour la représentation du sujet. _____

Texture : La texture a été créée à l'aide d'une variété de techniques. _____

QUALITÉ D'EXPRESSION
L'œuvre d'art communique une réaction personnelle à l'égard du sujet choisi. Coter l'échantillon du plus faible (1) au plus élevé (4). _____

ÉLABORATION
L'élève inclut de nombreux détails qui lui permettent d'étoffer le thème et de rehausser l'intérêt. Coter l'échantillon du plus faible (1) au plus élevé (4). _____

IMPRESSION GÉNÉRALE — Coter l'échantillon du plus faible (1) au plus élevé (4). _____

TOTAL : _____

[131] Tiré de : *Guidelines for the identification of artistically gifted and talented students*, (p. 4-17 et 4-18), A. Elam, M. Goodwin et A. Moore, Columbia, Caroline du Sud, South Carolina State Department of Education, 1985.

AUDITION EN THÉÂTRE[132]
TRI FINAL — DE LA 1RE À LA 3E ANNÉE

L'audition comporte deux volets. Tous deux devraient être évalués par le comité du conseil scolaire.

La feuille d'évaluation ci-dessous permet de consigner la note de l'élève.

PREMIER VOLET

L'élève illustre l'interprétation d'une personne particulière en train de faire une action spécifique. (Exemple : un petit enfant jouant avec un ballon.)

DEUXIÈME VOLET

L'élève raconte son histoire préférée.

FEUILLE D'ÉVALUATION

Élève : _____

Année scolaire : _____ École : _____ Conseil scolaire : _____

Code : _____ Date : _____

Président du comité : _____

Ce formulaire sert à évaluer les deux volets. Chaque aspect indiqué ci-dessous devrait être coté en fonction d'une échelle de quatre points.

Échelle 1 ---------- 4
Plus faible Plus élevé

PREMIER VOLET

Créativité _____ Projection _____

Mouvement _____ Recours aux détails _____

Originalité _____

DEUXIÈME VOLET

Articulation _____ Expression _____

Caractérisation _____ Projection _____

Créativité _____

TOTAL _____

[132] Tiré de : *Guidelines for the identification of artistically gifted and talented students*, A. Elam, M. Goodwin et A. Moore, Columbia, Caroline du Sud, South Carolina State Department of Education, 1985.

Annexe 30

AUDITION EN THÉÂTRE[133]
TRI FINAL — DE LA 4E À LA 6E ANNÉE

L'audition comporte deux volets. Tous deux devraient être évalués par le comité du conseil scolaire.

La feuille d'évaluation ci-dessous permet de consigner la note de l'élève.

PREMIER VOLET

L'élève illustre l'interprétation d'une personne particulière en train de faire une action spécifique. (Exemple : une personne très âgée en train de marcher.)

DEUXIÈME VOLET

L'élève fait une présentation mémorisée d'environ une minute.

FEUILLE D'ÉVALUATION

Élève : _____

Année scolaire : _____ École : _____ Conseil scolaire : _____

Code : _____ Date : _____

Président du comité : _____

Ce formulaire sert à évaluer les deux volets. Chaque aspect indiqué ci-dessous devrait être coté en fonction d'une échelle de quatre points.

Échelle 1 ---------- 4
Plus faible Plus élevé

PREMIER VOLET

Caractérisation _____ Mouvement _____

Créativité _____ Projection _____

DEUXIÈME VOLET

Articulation _____ Projection _____

Expression _____

TOTAL _____

[133] Tiré de : *Guidelines for the identification of artistically gifted and talented students*, A. Elam, M. Goodwin et A. Moore, Columbia, Caroline du Sud, South Carolina State Department of Education, 1985.

AUDITION EN THÉÂTRE[134]
FEUILLE D'AUDITION POUR TRI SPÉCIFIQUE
DE LA 7E À LA 12E ANNÉE

Élève : _____

Année scolaire : _____ École : _____ Conseil scolaire : _____

Code : _____ Date : _____

Président du comité : _____

Ce formulaire sert à évaluer les volets du théâtre. Chaque aspect indiqué ci-dessous devrait être coté en fonction d'une échelle de quatre points.

Échelle 1 ---------- 4
Plus faible Plus élevé

PREMIER MONOLOGUE

- Articulation _____
- Caractérisation _____
- Créativité _____
- Expression _____
- Originalité _____
- Projection _____

DEUXIÈME MONOLOQUE

- Articulation _____
- Caractérisation _____
- Créativité _____
- Expression _____
- Originalité _____
- Projection _____

TOTAL _____

[134] Tiré de : *Guidelines for the identification of artistically gifted and talented students*, (p. 2-10), A. Elam, M. Goodwin et A. Moore, Columbia, Caroline du Sud, South Carolina State Department of Education, 1985.

Annexe 32

AUDITION EN THÉÂTRE[135]
TRI FINAL
DE LA 7E À LA 12E ANNÉE

L'audition comporte trois volets. Ces volets devraient être évalués par le comité du conseil scolaire.

La feuille d'évaluation ci-dessous permet de consigner la note de l'élève.

PREMIER VOLET

Chaque élève se préparera d'avance pour faire deux monologues qui durent entre une et deux minutes. Le style des monologues doit être contrastant et provenir d'auteurs différents (les monologues ne doivent pas dépasser deux minutes). Les participants se serviront des monologues préparés pour leur tri spécifique.

DEUXIÈME VOLET

Chaque élève improvisera un monologue ou un texte narratif de une à deux minutes.

TROISIÈME VOLET

Chaque élève se préparera d'avance pour faire l'imitation d'une personne, d'un animal ou d'un personnage durant 30 secondes.

[135] Tiré de : *Guidelines for the identification of artistically gifted and talented students*, A. Elam, M. Goodwin et A. Moore, Columbia, Caroline du Sud, South Carolina State Department of Education, 1985.

Annexe 33

CONCEPTS ET DESCRIPTEURS DE GILBERT[136]

Se servir de ces tableaux comme modèles d'affiches en studio. Choisir les concepts et les termes qui cadrent avec le programme d'études.

Le concept de l'espace

Place	espace personnel, espace général (la pièce)
Taille	grand (loin), moyen (portée moyenne), petit (proche)
Niveau	élevé, intermédiaire, bas
Direction	vers l'avant, vers l'arrière, à droite, à gauche, vers le haut, vers le bas
Trajectoire	courbée, droite, en zigzag
Concentration	simple, multiple

Le concept du temps

Vitesse	rapide, moyenne, basse
Rythme	impulsion, modèle, étendue, accent

Le concept de la force

Énergie	vive (soudaine), douce (soutenue)
Poids	fort, léger
Fluidité	libre (continue, hors équilibre), liée (maîtrisée, en équilibre)

Le concept du corps

Parties	tête, cou, épaules, bras, poignets, coudes, mains, doigts, bassin, tronc, colonne vertébrale, jambes, genoux, pieds, orteils, talons, etc.
Relations	près, loin, autour, à travers, au-dessus, en dessous, de côté, entre, dedans, dehors, sur, à côté, ensemble, séparé, seul, lié, miroir, ombre
Formes	courbée, droite, angulaire, en spirale, symétrique, asymétrique
Équilibre	non équilibré, en équilibre

Le concept du mouvement

Locomoteur	marcher, courir, bondir, sauter, sauter à cloche-pied, galoper, glisser, sautiller, ramper, rouler, courir en valsant, faire de longs pas, scottish, pas double, pas de vigne, polka, etc.
Non locomoteur	plier, torsader, étirer, s'élancer, pousser, tirer, tomber, fondre, osciller, tourner, tournoyer, esquiver, botter, enfoncer, soulever, modeler, enrouler, tortiller, tourbillonner, entailler, pointer, vaciller, tamponner, flotter, planer, appuyer, serrer

Le concept de la forme

Thème répétitif	thème en variation, canon, répétition en rond
ABA	A = une expression ou idée; B = une expression ou idée différente
Abstrait	sans représentation, forme géométrique
Narration	sous la forme d'une histoire, d'une représentation
Suite	trois sections : modérément au commencement, lentement au milieu, rapidement à la fin
Forme morcelée	idées ne se rapportant pas au thème, souvent comme pointe d'humour

---

[136] Tiré de : *Creative dance for all ages: a conceptual approach*, (p. 5), A. G. Gilbert, 1992, Reston, Virginie, National Dance Association.

Annexe 34

CONCEPTS DE BASE EN MOUVEMENT DE HANKIN[137]

Corps	Espace	Qualité
Parties du corps Tête – yeux, nez, oreilles, bouche Tronc – bassin, poitrine, colonne vertébrale Membres – pieds, jambes, genoux, mains, bras, coudes Certains mouvements que peuvent faire les parties du corps : Bouger seuls ou de concert avec une autre ou plusieurs autres parties Dirige le reste du corps dans l'espace Gribouillage (faire des dessins dans les airs avec certaines parties du corps) Faire divers mouvements (flexion, extension, rotation, ab/abduction) Soutenir le poids du corps *sur les mains, sur le derrière, sur les mains et les pieds, etc.	Portée proche – loin grand – petit Direction vers le haut – vers le bas vers l'avant – vers l'arrière d'un côté à l'autre en diagonale Modèles sur le sol en ligne droite en ligne courbe en zigzag en figure huit Forme du corps étroite – large grosse – petite pliée – dépliée arrondie – angulaire Volume Crée l'illusion de trois dimensions dans l'espace	maîtrisée – libre avec force – délicate – lourde lente – rapide vive – douce *Quelques mots bien connus suggérant une qualité de mouvement :* balancement ondulatoire fondant tremblement flottement bâillement secousse appui dégagement en chute précipitation persistance contorsion

[137] Tiré de : « Presenting creative dance activities to children: guidelines for the nondancer », T. Hankin, *JOPERD*, dans *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, février 1992, p. 24.

Annexe 35

RUBRIQUES SERVANT À ÉVALUER LE PRODUIT DE LA DANSE[138]

CONCEPTION

5	Accorde une attention particulière aux modèles spatiaux, aux niveaux, à la formulation et à la dynamique en ce qui a trait à la relation des danseurs les uns par rapport aux autres et à leur milieu. Excellente utilisation des séquences de mouvement pour créer une composition visuelle bien définie.
4	Usage efficace des modèles spatiaux, des niveaux, de la formulation et de la dynamique dans le cadre de la composition. Les séquences de mouvement coulent bien et donnent lieu à un produit final unifié.
3	Bonne utilisation des modèles spatiaux et des niveaux. Conscient de la dynamique, de la formulation et de la fluidité des séquences de mouvement.
2	Comprend les concepts de la conception, comme les niveaux, les modèles, l'usage de l'espace et la fluidité du mouvement. Doit prêter attention aux détails dans la présentation finale.
1	Fluidité du mouvement, sensibilisation à l'espace de la scène, utilisation des niveaux et des modèles spatiaux. Nécessite plus de temps de planification et de préparation pour créer le produit final.

PERFORMANCE ET PRÉSENTATION

5	La présentation est intéressante à regarder. Grâce à l'attention particulière, qui est accordée à l'expression, à la concentration et à l'ambiance, l'attention de l'auditoire est retenue et soutenue pendant la performance.
4	La présentation est polie et efficace. L'expression, la concentration et l'ambiance divertissent l'auditoire et communiquent le sens de l'œuvre.
3	La présentation est divertissante et bien répétée. Il est évident qu'on a accordé de l'attention à l'ambiance et à l'expression.
2	La présentation est complète. L'œuvre laisse transparaître une certaine attention à l'ambiance et à l'expression. Le groupe a besoin de se concentrer et d'établir des liens plus clairs avec son auditoire.
1	Il faut plus de répétition pour créer le produit final. Le mouvement est hésitant. Il est important d'acquérir un sens de confiance et de sécurité, tant pour le groupe que pour son auditoire, de façon que la performance soit convaincante.

[138] Tiré de : *Learning, teaching and assessment in fine arts: a joint project for elementary and secondary teachers*, Calgary Board of Education et Calgary Catholic School Division, Calgary, Alberta, Calgary Board of Education et Calgary Catholic School Division, 1998.

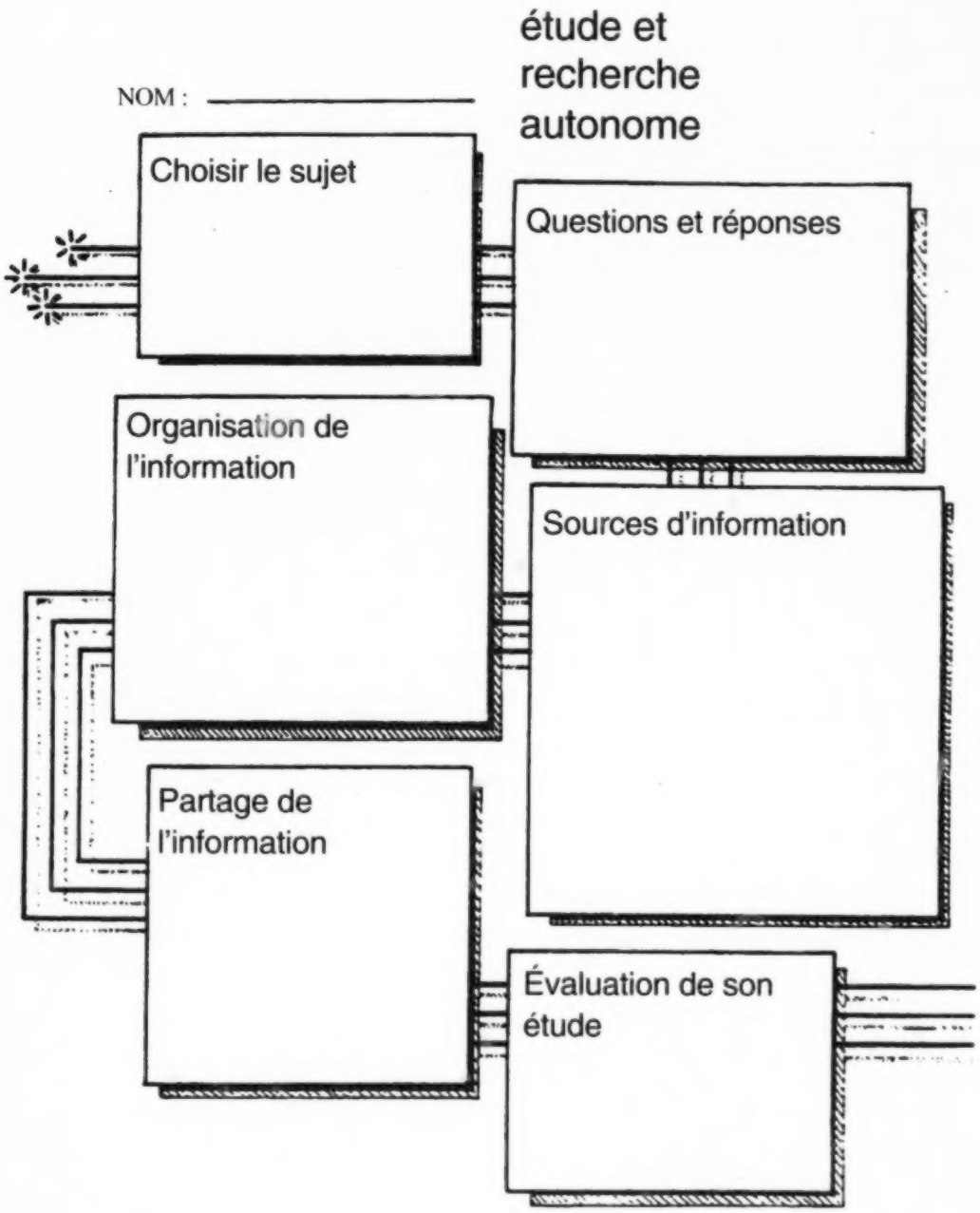
TECHNIQUE

5	Le groupe démontre clairement qu'il possède une bonne maîtrise de la technique et du style de danse. Tous les pas laissent entrevoir une excellente connaissance de son corps et la maîtrise du mouvement. Tous les pas sont exécutés avec énergie et dynamisme.
4	Le groupe possède une bonne technique de danse et un bon style. Tous les pas sont empreints de la connaissance et de la maîtrise de son corps. Les danseurs s'attellent à une tâche difficile afin d'améliorer leur style et leur technique de danse.
3	La plupart des pas laissent entrevoir la connaissance et la maîtrise du corps des danseurs. Un effort soutenu est fait pendant la composition.
2	La connaissance du style et de la maîtrise du mouvement est en train de se développer. Certains pas sont empreints de la connaissance du corps des danseurs et de progrès techniques. Les danseurs doivent continuer d'essayer d'exécuter des pas avec une énergie soutenue pendant toute la composition.
1	Les danseurs comprennent la technique de la danse. Ils doivent répéter davantage pour maîtriser le style et les pas.

CRÉATIVITÉ ET ORIGINALITÉ

5	Le thème est innovateur et original. La composition exprime l'imagination et la créativité.
4	La composition est empreinte d'imagination, de créativité et d'engagement envers le style de musique. Le thème est exprimé clairement.
3	Les danseurs s'attellent à une tâche difficile. Ils ont des idées originales. Le thème et le style sont évidents pendant toute la composition.
2	Il y a des moments de cohésion entre le style et le thème pendant la représentation. Les mouvements liés sont continus. Ils doivent continuer de s'efforcer à arriver à des idées originales.
1	Les danseurs doivent explorer davantage les idées créatives. Ils doivent prêter très attention à l'élaboration d'un thème dans leur composition.

ÉTUDE ET RECHERCHE AUTONOME[139]



[139] Tiré de : *Academic challenge: a programming guide*, (p. 6-52), Edmonton Public School District No. 7, Edmonton, Alberta, Edmonton Public School District No. 7, 1988.

PROJETS D'ÉLÈVES[140]

Pour les élèves de l'élémentaire :

- Sur des transparents, faire ou calquer des dessins qui représentent l'apprentissage. Relater l'information aux personnes qui écoutent pendant que l'élève montre ses dessins.
- Recourir à une carte ou à un tableau graphique dont l'enseignant s'est servi dans d'autres contextes. Exemples : le plan d'une histoire, un tableau sur les personnages, un texte préliminaire.
- Faire un sondage et transférer les données sur un tableau ou un graphique.
- Créer un jeu pour que les autres puissent y jouer afin d'apprendre la même information.
- Fabriquer un mobile, un diorama, un étalage ou toute autre représentation visuelle pour illustrer des données.
- Créer des dictionnaires sur des sujets particuliers ou traduire des mots dans une autre langue.
- Dessiner des arbres conceptuels portant sur les attributs. Écrire de brèves idées de sujet sur les branches de l'arbre conceptuel. Exemple :

Pour les élèves des autres années scolaires :

- Choisir une idée dans la section destinée aux élèves de l'élémentaire (ci-dessus).
- Faire une bande de film sur une bande de film vierge; faire la narration de l'histoire.
- Monter un spectacle de marionnettes et le présenter.
- Préparer un programme pour la radio ou la télévision ou une production vidéo.
- Organiser une discussion de groupe, une discussion en rotation ou un débat.
- Écrire le journal intime ou la description d'un personnage ou d'un événement historique; rédiger le discours qu'une personne aurait pu prononcer à ce moment-là.
- Créer une frise d'événements personnels, historiques, sociaux, etc.
- De concert avec plusieurs autres élèves, organiser une discussion de groupe sur un sujet datant d'une certaine période historique ou sur la manière dont différents personnages historiques pourraient réagir à un problème actuel.
- Inventer quelque chose afin de répondre à un besoin personnel ou social.
- Présenter des renseignements biographiques sur la personne faisant l'objet d'une enquête.
- Écrire une chanson, une chanson rap, un poème, une histoire, une publicité ou une chanson publicitaire.
- Faire un dépliant de voyage pour représenter un autre pays ou une autre planète.
- Créer un pays imaginaire à partir de papier mâché. Indiquer ses principales caractéristiques.
- Faire une maquette; décrire ses parties et les fonctions de chacune de ses parties.
- Faire un tableau ou une affiche pour représenter une synthèse d'information.

---

[140] Tiré de : *Teaching gifted kids in the regular classroom*, (p. 41), Susan Winebrenner, Minneapolis, Minnesota, Free Spirit Publishing Inc., 1992.

- Rédiger le scénario d'une pièce de théâtre ou d'un procès fictif.
- Consigner le temps passé et les activités réalisées avec un mentor au sein de la communauté.
- Recueillir de la documentation auprès d'un organisme exerçant des pressions ou d'un organisme de service public; résumer l'information. (CONSEIL : Utiliser l'encyclopédie des associations se trouvant à la section des ouvrages de référence de la plupart des bibliothèques municipales.)
- Écrire à des personnes habitant d'autres lieux sur des sujets particuliers; faire la synthèse de leurs réponses.
- Créer un centre d'apprentissage dont les enseignants peuvent se servir en classe.
- Rédiger une histoire de nouveau, en la plaçant dans une époque différente, après avoir fait des recherches sur les différences probables.
- Recueillir des caricatures de scènes ou de personnages politiques auprès de sources diverses; analyser les idées des caricaturistes.
- Faire la critique d'un film, d'un livre, d'une émission de télévision ou d'un programme vidéo; rédiger un éditorial et l'envoyer au journal local.
- Rédiger un mode d'emploi destiné aux personnes qui doivent apprendre à faire quelque chose ou à se servir de quelque chose.
- Entrer en communication avec des éditeurs pour savoir comment publier un texte rédigé à l'école.
- Trouver d'autres idées.

Annexe 38

SUGGESTIONS DE SUJETS[141]

La liste suivante présente une multitude de points de départ auxquels les élèves peuvent recourir pour étudier des sujets. Chaque sujet peut mener à d'autres domaines; tout dépend des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves. L'enseignant peut faire appel à ces suggestions lorsqu'il est à la recherche de sujets nouveaux et différents à explorer.

POSSIBILITÉS DE SUJETS

abris et refuges
aéronautique
agriculture
air
alimentation
animaux
animaux domestiques
anthropologie
archéologie
architecture
argent
armes
arts
astronomie
atomes
automobiles
avenir
avions

ballons
barrages
bateaux
bâtiments
bébés
bijoux
biologie
Braille

caricatures et bandes dessinées
cartes géographiques
châteaux
chemins de fer
chevaliers de châteaux
chimie
cinématographie
collaboration
commerce
communication
conditions sociales
consommation de drogue et dépendance
contes de fée
création d'images
créativité
crème glacée
crime
criminologie
cristallographie
croissance
cuisine
cultures
cycle biologique

danse
déchets
déserts
dinosaures
divertissement
droit

eau
écologie
économie
éducation
électricité
électronique
énergie
époque glaciaire
espace
êtres humains

fabrication
familles royales
fermes
fiction
forêts
fossiles
fusils

géants
généalogie
génétique
géographie
géologie
greffes et transplantations
guerre
guerres civiles

handicapés
histoire
hologrammes

ichtyologie
impression
industrie
informatique
ingénierie
insectes
instruments (musique - mécanique)
inventeurs
inventions

journaux intimes

kinésiologie

lacs
langues
langues des signes
lasers
leadership
linguistique
livres
loisirs

magie
marché boursier
marécages
mathématiques
médecine dentaire
médecine
météorologie
migration
militaires
mime
minéraux
mines
mise en bouteilles
mode
monstres
montagnes

[141] Tiré de : *Smart teaching: nurturing talent in the classroom and beyond*, (p. 83–86), J. A. Leroux et E. McMillan, Markham, Ontario, Pembroke Publishers, 1993.

Annexe 38 (suite)

moralité
mort
musique
mythologie

navigation

océanologie
opéra
opérations bancaires
or
ornithologie
outils

papier (pâtes et papiers)
pauvreté
pays
perception
pétrole
peuples autochtones
philosophie
phobies
photographie
physique
pièces de théâtre (composition et jeu des acteurs)
pierres précieuses
pirates
plantes
plastiques
poésie
politique
pollution
poudre à fusil
pouvoir
prison
produits de détail
psychologie
publicité

rayons X
réflexion
religion
renaissance
rêves
révolution industrielle
révolutions
rituels
rivières et fleuves
rôles

sciences
sculpture
séismologie
sexe (féminin – masculin)
signes
société
soins de beauté
sondages
sports
stress
syndicats
système judiciaire

tapis orientaux
technologie
télévision
temps
terre
théorie
thermodynamique
transports

ultrasons
uniformes

vacances - célébrations
ventriloquie
Vikings
villes fortifiées
violence
voyages

zoologie

Annexe 39

JOURNAL DE BORD DE L'ÉLÈVE[142]

	Date : _____ **Nom :** _____
J'ai complété :	Ce que je dois faire :
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
L'évaluation de ma journée:	Ce dont j'ai besoin :
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

[142] Tiré de : *Academic challenge: a programming guide*, (p. 4:78), Edmonton Public School District No. 7, Edmonton, Alberta, Edmonton Public School District No. 7, 1988.

Annexe 40

FORMULAIRE D'ÉVALUATION DE PROJET PAR L'ÉLÈVE ET L'ENSEIGNANT

Les élèves et les enseignants évaluent un projet. Lorsque les deux parties ont terminé leur évaluation, il est généralement bon qu'ils discutent des constatations.

FORMULAIRE D'ÉVALUATION DE PROJET PAR L'ÉLÈVE ET L'ENSEIGNANT

Nom : _____ **Date :** _____

FORMULAIRE D'ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE	**Encercler le nombre qui convient à l'énoncé**				
	Médiocre	**Passable**	**Moyen**	**Bien**	**Excellent**
J'ai aimé mon sujet.	1	2	3	4	5
J'ai eu un bon choix de questions	1	2	3	4	5
J'ai utilisé de nombreuses ressources.	1	2	3	4	5
J'ai utilisé les ressources à bon escient.	1	2	3	4	5
J'ai bien planifié.	1	2	3	4	5
J'ai bien utilisé mon temps.	1	2	3	4	5
J'ai présenté mon projet.	1	2	3	4	5
J'ai fait part de mon produit final à un auditoire réel.	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
Évaluation générale	1	2	3	4	5

Sachant ce que je sais maintenant, je changerais les aspects suivants de cette étude :

_____

_____

_____

Ce que j'ai aimé le plus :

_____

_____

_____

Signature de l'élève : _____

_____ Cocher ici si d'autres commentaires ont été écrits au verso de ce formulaire.

Annexe 41

FORMULAIRE D'ÉVALUATION DE PROJET PAR L'ÉLÈVE ET L'ENSEIGNANT[143]

FORMULAIRE D'ÉVALUATION DE PROJET PAR L'ÉLÈVE ET L'ENSEIGNANT

Nom : _____ **Date :** _____

FORMULAIRE D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT	**Encercler le nombre qui convient à l'énoncé**				
	Médiocre	**Passable**	**Moyen**	**Bien**	**Excellent**
Choix de sujet approprié	1	2	3	4	5
Questions bien planifiées	1	2	3	4	5
Utilisation d'une variété de ressources	1	2	3	4	5
Bonne utilisation des ressources	1	2	3	4	5
Planification	1	2	3	4	5
Emploi du temps	1	2	3	4	5
Présentation	1	2	3	4	5
Auditoire – public	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
_____	1	2	3	4	5
Évaluation générale	1	2	3	4	5

Modifications ou améliorations à considérer :

_____

_____

_____

Forces particulières :

_____

_____

_____

Signature de l'enseignant : _____

_____ Cocher ici si d'autres commentaires ont été écrits au verso de ce formulaire.

[143] Tiré de : *Smart teaching: nurturing talent in the classroom and beyond*, (p. 73), J. A. Leroux et E. McMillan, Markham, Ontario, Pembroke Publishers, 1993.

Annexe 42

FORMULAIRE D'ÉVALUATION D'ÉTUDE AUTONOME[144]

Titre du projet :

_____

Nom : _____ **Date :** _____

1. Qu'as-tu aimé le plus à propos de ton projet? Pourquoi?

   _____

   _____

2. Quelles ont été les étapes les plus difficiles? Comment as-tu surmonté ces difficultés?

   _____

   _____

3. Nomme certaines des nouvelles habiletés que tu as acquises en travaillant à ce projet.

   _____

   _____

4. En quoi ton plan d'action était-il raisonnable? En quoi aurais-tu pu améliorer ton plan?

   _____

   _____

5. Qui d'autre s'est intéressé à ton projet? À qui as-tu fais part de tes résultats? Comment?

   _____

   _____

6. Est-ce que tu as des questions auxquelles tu n'as pas trouvé de réponses? As-tu des idées de nouveaux projets?

   _____

   _____

7. Dans l'ensemble, dans quelle mesure ton étude a-t-elle été réussie? Tu peux écrire d'autres commentaires ou tes questions au verso de cette page.

   _____

   _____

[144] Tiré de : *Smart teaching: nurturing talent in the classroom and beyondI*, (p. 74), J. A. Leroux et E. McMillan, Markham, Ontario, Pembroke Publishers, 1993.

Annexe 43

AUTOÉVALUATION À L'ÉLÉMENTAIRE[145]

Ce formulaire non limitatif peut servir à toutes les années scolaires de l'élémentaire pour tous types d'activités. L'élève et (ou) son enseignant lit chaque élément. L'élève dessine le visage qui correspond à ses impressions.

AUTOÉVALUATION À L'ÉLÉMENTAIRE

Nom : _____ **Année scolaire :** _____ **Date :** _____

Ai-je bien réussi :			
à identifier le sujet qui m'intéressait?	_____	_____	_____
à planifier mon étude?	_____	_____	_____
à repérer et à utiliser une variété de ressources?	_____	_____	_____
à organiser mon information?	_____	_____	_____
à me servir de ce que j'ai appris?	_____	_____	_____
à partager mon expérience?	_____	_____	_____

Qu'est-ce que j'ai fait pendant cette étude, que je n'avais jamais eu l'occasion de faire?

_____

De quoi suis-je particulièrement fier?

_____

Qu'est-ce que je changerais si je le pouvais?

_____

Ai-je appris quelque chose qui m'aidera à l'avenir?

_____

J'ai d'autres idées :

_____

[145] Tiré de : *Smart teaching: nurturing talent in the classroom and beyond,* (p. 76), J. A. Leroux et E. McMillan, Markham, Ontario, Pembroke Publishers, 1993.

CONTRAT D'ÉTUDE AUTONOME[146]

Contrat d'étude autonome

L'enseignant et l'élève conviennent des modalités ci-dessous.

____ L'élève peut apprendre seul les principaux concepts ou l'information décrite dans le guide d'étude.

____ L'élève doit prouver sa compétence quant aux activités d'évaluation avant de poursuivre l'apprentissage de ce module en étude autonome.

____ L'élève doit participer à un groupe d'activités choisies lorsque l'enseignant lui donne un jour de préavis.

____ L'élève accepte de faire un projet autonome d'ici le _____ (date) afin de le présenter à la classe.

Voici la description de ce projet :

_____

_____

_____

_____

_____

L'élève convient de se consacrer au projet choisi en respectant les lignes directrices ci-dessous, pendant que le reste de la classe s'affaire avec l'enseignant.

_____

_____

_____

Signature de l'enseignant : _____

Signature de l'élève : _____

[146] Tiré de : *Teaching gifted kids in the regular classroom*, (p. 44), S. Winebrenner, Minneapolis, Minnesota, Free Spirit Publishing Inc., 1992.

Annexe 45

CONTRAT D'ÉVALUATION DU PROJET D'ÉTUDE AUTONOME[147]

Contrat d'évaluation du projet d'étude autonome

Pour obtenir un « B »

1. Utilise des sources secondaires pour préparer ton projet.
2. Utilise une présentation standard.

Pour obtenir un « A »

1. Utilise des sources primaires (entrevues, sondages, journaux intimes ou personnels, etc.).
2. Approfondis ton sujet. Réalise un projet concret.
3. Présente ton information à un auditoire approprié.
4. A recours à une présentation unique en son genre. Des idées : déguise-toi pour imiter ou faire vivre ton sujet; crée une bande de film ou une bande vidéo originale; etc.

Décris ton projet ci-dessous :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Signature de l'enseignant : _____

Signature de l'élève : _____

[147] Tiré de : *Teaching gifted kids in the regular classroom*, (p. 48), S. Winebrenner, Minneapolis, Minnesota, Free Spirit Publishing Inc., 1992.

CONTRAT D'APPRENTISSAGE[148]

Contrat d'apprentissage

CHAPITRE : _____

NOM : _____

✓	PAGE/CONCEPT	✓	PAGE/CONCEPT	✓	PAGE/CONCEPT
___	_____	___	_____	___	_____
___	_____	___	_____	___	_____
___	_____	___	_____	___	_____
___	_____	___	_____	___	_____

Choix d'enrichissement : _____

Instructions particulières

_____ _____

_____ _____

_____ _____

TON IDÉE :

_____ _____

CONDITIONS DE TRAVAIL

_____

_____

_____

_____

_____

Signature de l'enseignant : _____ Signature de l'élève : _____

[148] Tiré de : *Teaching gifted kids in the regular classroom*, (p. 24), S. Winebrenner, Minneapolis, Minnesota, Free Spirit Publishing Inc., 1992.

LE COMPACTEUR[149]

Guide pour la programmation personnalisée de l'enseignement

Le « compacteur »

Préparé par : Joseph S. Renzulli
Linda H. Smith

NOM : _____ ÂGE : _____ ENSEIGNANT (S) : _____

ÉCOLE : _____ AN. SC. : _____ PARENT(S) : _____

Dates des entretiens individuels et personnes prenant part à la planification du PIP :

_____ _____ _____ _____

Aspects du programme d'études devant être « compactés » — Donner une brève description de la matière de base à couvrir pendant cette période de notation et des données d'évaluation ou des preuves laissant entrevoir le besoin de « compactage ».	**Méthodes de « compactage » du matériel de base** — Décrire les activités qui serviront à garantir la compétence dans les aspects fondamentaux du programme d'études.	**Activités d'accélération (et) ou d'enrichissement** — Décrire les activités qui permettront de fournir des expériences d'apprentissage de niveau avancé dans chaque aspect du programme régulier.

☐ Cocher si des renseignements supplémentaires sont inscrits au verso.

Copyright © 1978 par Creative Learning Press, Inc., P.O. Box 320, Mansfield Center, CT 06250. Tous droits réservés.

[149] Tiré de : « A Practical model for designing individual educational programs (IEPs) for gifted and talented students », J. S. Renzulli et L. H. Smith, dans *Gifted Child Today*, volume II, numéro I, édition 54, p. 36, 1988.

Annexe 48

CONTRAT DE MENTORAT

Entre _____
(élève)

et _____.
(mentor)

Description et objectifs du projet :

_____

_____

_____

Activités planifiées en vue de réaliser les objectifs :

_____

_____

_____

_____

Produit et auditoire possible du projet :

_____

_____

_____

_____

Période :

De _____ à _____ (date d'achèvement prévue)

Dates des réunions :

Jour _____ Heure _____ Lieu _____

Nous avons passé en revue la liste des responsabilités en ce qui a trait à notre rôle et nous acceptons de respecter les lignes directrices.

Signatures :

Élève _____ Date _____

Mentor _____ Date _____

Enseignant _____ Date _____

Coordonnateur du projet _____ Date _____

*Parents _____ Date _____

* La signature des parents atteste du fait que le contrat qui précède a été passé en revue et autorise sa mise en œuvre.

Bibliographie

Bibliographie

ADDA, A. *Le livre de l'enfant doué*, Paris, Solar, 1999.

ALBERTA EDUCATION. *Guide de l'éducation pour les élèves ayant des besoins spéciaux*, 1997, 33 p.

BELIVEAU, M.C. *Au retour de l'école*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, 2001.

DUCLOS, G. *Guider mon enfant dans sa vie scolaire*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, 2001.

FLESSAS, J. & LUSSIER, F. *Épreuve de simultanéité verbale. Les styles cognitifs en quatre quadrants*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, 1995.

GARDNER, H. *Les personnalités exceptionnelles*, Paris, Odile Jacob, 1999.

GOIAME-DEAUBONNE, E. *Votre enfant est-il intellectuellement doué?* Paris, L'Harmattan, 1997.

GOSSELIN, B. *Surdoué et échec scolaire*, Paris, Le Sémaphore, 1999.

LIEURY, A. *L'intelligence de l'enfant en 40 questions*, Paris, Dunod, 1999.

TERRASSIER, J.C. *Les enfants surdoués*, Paris, ESF, 1999.

TERRASSIER, J.C. *Guide pratique de l'enfant surdoué : comment réussir en étant surdoué*, Paris, ESF, 2000.

WINNER, E. *Surdoués : Mythes et réalités*, Paris, Aubier, 1997.